Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8970209
Centre d'intérêt: 751

Didactique du français, langue maternelle : bilan des recherches québécoises / ss la dir. de Gilles Gagné, Gérard-Raymond Roy. -- Sherbrooke : Editions du CRP ; [Montréal] : Université de Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire, [1989?].
166 p. ; 22 cm.

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr. à la fin des textes.

ISBN 2-920859-30-7

Vedette(s)-secondaire(s): Gagné, Gilles, éd * Roy, Gérard-Raymond, éd * Université de Montréal. Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Français (Langue) * Didactique * Développement du langage * Lecture * Compréhension * Expression orale * Expression écrite * Littératures * Revue de la recherche * Recherche en éducation * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Collégial (Ordre d'enseignement)

L'ouvrage comprend cinq contributions. Le premier article analyse le contexte social de la recherche québécoise en didactique du français langue maternelle et la situe au niveau international. Le second fait un bilan de la recherche sur le développement du langage et de la didactique de l'oral au Québec. Le bilan suivant porte sur la didactique de la lecture. Le quatrième article fait la synthèse de la recherche dans le domaine de l'expression écrite du primaire au collégial. Le dernier article dresse un état de la recherche en enseignement de la littérature et propose des avenues de recherche. On y trouvera un commentaire de l'évolution du contenu des programmes d'études.

Type de document: r

Didactique du français langue maternelle

Bilan des recherches québécoises

sous la direction de

Gilles Gagné

Gérard-Raymond Roy

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
PPMF primaire

Sous la direction de GILLES GAGNÉ

GÉRARD-RAYMOND ROY

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

BILAN DES RECHERCHES QUÉBÉCOISES

Sous la direction de GILLES GAGNÉ

GÉRARD-RAYMOND ROY

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

BILAN DES RECHERCHES QUÉBÉCOISES

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Centre de diffusion du PPMF primaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Présentation

Francine Belleau
France Boisvert
Suzanne Gagnon

ISBN 2-920859-30-7

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Centre de diffusion du PPMF primaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Québec, Canada

Dépôt légal: 2e trimestre 1989

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, d'adaptation
ou de traduction réservés.

Les auteurs

Ghislain Bourque, Université du Québec à Chicoutimi
Gilles Gagné, Université de Montréal
Jocelyne Gisasson, Université Laval
Roger Lazure, Université de Montréal
Fernand Roy, Université du Québec à Chicoutimi
Gérard-Raymond Roy, Université de Sherbrooke
Claude Simard, Université Laval

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS

APERÇU DES RECHERCHES QUÉBÉCOISES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE
Gilles Gagné et Gérard-Raymond Roy

1. Intérêt d'une synthèse des recherches québécoises 13
2. Cadre méthodologique 19
3. Contextes de réalisation des recherches 24
4. Quelques caractéristiques générales 29

DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ET DIDACTIQUE DE L'ORAL AU QUÉBEC: BILAN ET PROSPECTIVES
Roger Lazure

1. Bilan quantitatif global 41
1.1 Mode de diffusion 42
1.2 Aspects méthodologiques 43
1.3 Thèmes de recherche 45
1.4 En conclusion 48

2. Présentation sommaire des résultats 49
2.1 Recherches sur le développement du langage 49
2.1.1 Développement des aspects formels du langage 49
2.1.2 Développement des aspects formels du langage en fonction des variables environnementales 50
2.1.3 Développement du langage et développement cognitif 54
2.1.4 Développement de la cognition sociale 55

2.2 Recherches sur les interactions verbales 57
2.3 Recherches en didactique de l'oral 61
2.3.1 Fondements théoriques de l'approche fonctionnelle 61
2.3.2 Vers une remise en question de l'approche fonctionnelle 65
2.3.3 La question de la norme 66
2.3.4 Évaluation de l'oral 70

3. Commentaires critiques et prospectives 70
3.1 Développement du langage 70
3.2 Interactions verbales 73
3.3 Didactique de l'oral 75

DIDACTIQUE DE LA LECTURE: PREMIERS APPRENTISSAGES ET COMPRÉHENSION DE TEXTES
Jocelyne Giasson

1. Portrait descriptif 90
1.1 Évolution du nombre de publications 90
1.2 Fondements disciplinaires des recherches 92
1.3 Objectifs des recherches 92
1.4 Objets des recherches 93
1.5 Démarches méthodologiques 94
1.6 Résultats obtenus 94
1.6.1 Les premières acquisitions 95
1.6.2 La compréhension en lecture 97

2. Bilan 100
2.1 Diffusion des résultats 100
2.2 Retombées pratiques 101

3 rospectives 106

SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE L'EXPRESSION ÉCRITE
Claude Simard

1. La description de la langue écrite des élèves 111
1.1 Enquêtes linguistiques de type normatif 112
1.2 Études sur le développement syntaxique 119

2. La pédagogie de l'écriture 122
2.1 Essais de rénovation de la pédagogie de l'écriture 122
2.2 L'évaluation des textes 126

3. L'étude des types de textes 130

4. Sujets divers 132
4.1 L'utilisation pédagogique du traitement de texte 132
4.2 La créativité verbale 133

5. Conclusion et prospective 134

LES MESURES DE LA LITTÉRATURE, ÉTAT DE LA RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE: BILAN ET PROSPECTIVES
Ghislain Bourque et Fernand Roy

1. Un peu d'histoire ... 143

2. Définition de "texte de fiction" 147

3. État de la recherche en littérature: ses catégories 148
3.1 Nature 149
3.2 Objet 152
3.3 Instrumentation 156

4. Proposition d'avenues de recherche 159

AVANT-PROPOS

Ce bilan relatif aux recherches québécoises en didactique du français langue maternelle des années 1970 à 1984 a été présenté lors du *Premier congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*, tenu à Québec, en 1987, sous l'égide de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval en collaboration avec les facultés et départements des sciences de l'éducation des universités francophones du Canada.

Cet état de question, grandement facilité par l'existence de la bibliographie analytique des *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984)* réalisée par Gagné, Sprenger-Charolles, Lazure et Ropé, portait alors (1987) sur cinq domaines majeurs de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue maternelle, à savoir l'oral, la lecture, l'écriture, la littérature et les aspects formels de la langue. Les communications relatives aux quatre premiers domaines précités composent chacune un chapitre du présent ouvrage; elles ont été approfondies et enrichies, pour la circonstance, de plusieurs références aux textes qui ont fait l'objet d'analyse.

Précède ces quatre bilans un aperçu général des recherches québécoises en didactique du français langue maternelle. Après avoir situé la bibliographie analytique susmentionnée dans l'ensemble des grandes bases de données bibliographiques et en avoir présenté les principales caractéristiques, les corédacteurs analysent le contexte sociétal de réalisation des recherches québécoises et situent par la suite, au plan international francophone, les productions de recherche en didactique du français langue maternelle.

APERÇU DES RECHERCHES QUÉBÉCOISES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Gilles Gagné
Université de Montréal

Gérard-Raymond Roy
Université de Sherbrooke

Le présent volume offre un panorama critique des recherches québécoises réalisées dans le domaine de la didactique du français langue maternelle. Portant sur les ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial, il couvre les travaux effectués de 1970 à 1984. Il s'organise autour de quatre thèmes majeurs de la didactique d'une langue maternelle: l'oral, la lecture, la production écrite et la littérature. Ce texte liminaire fait ressortir l'intérêt d'une telle entreprise, en explique le cadre méthodologique, situe l'ensemble des recherches dans leur contexte éducatif et scientifique et en dégage quelques caractéristiques générales.

1. Intérêt d'une synthèse des recherches québécoises

Dans le domaine de la didactique du français langue maternelle, comme dans plusieurs autres domaines des sciences de l'éducation, les bibliographies et les travaux de synthèse portant sur les recherches francophones sont relativement rares. Les chercheurs ou les étudiants des grades supérieurs

qui abordent un thème de recherche se réfèrent la plupart du temps à des instruments anglophones présentant des travaux surtout américains. Il s'agit notamment de grandes bases de données bibliographiques informatisées comme *Educational Resources Information Clearinghouse (ERIC)*, *Language and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, *Psychological Abstracts*, *Dissertational Abstract International*, etc.

Dans le monde francophone, où de toute évidence la production scientifique est très nettement moins volumineuse, les répertoires bibliographiques sont moins nombreux. En Europe, *Francis* vise à répertorier surtout les articles de périodique grâce aux Bulletins signalétiques 520, Sciences de l'éducation et 524, Sciences du langage. Les travaux de recherche et, en particulier, les thèses se retrouvent dans les bulletins *Eudised R et D*. Dans les deux cas, il s'agit d'instruments qui ne reposent pas sur des dépouillements nécessairement systématiques dans tous les secteurs de l'éducation et des disciplines connexes qui sont couverts.

Au Québec, *ÉDUQ*, base spécialisée en éducation mise sur pied en 1981, comprend de façon exhaustive tous les rapports de recherche et documents divers (données statistiques, guides pédagogiques, outils de formation des enseignants, etc.) produits par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires de même que, de façon malheureusement très partielle, des thèses, des mémoires, des monographies. À l'instar de toutes les autres bases américaines ou européennes, *ÉDUQ* effectue l'analyse des travaux répertoriés à l'aide d'un ensemble de mots clés qui lui est propre.

Les chercheurs européens ou québécois intéressés par la recherche en didactique du français langue maternelle devaient donc jusqu'à maintenant faire appel à des instruments bibliographiques multiples, répertoriant des types de texte différents, couvrant tous les secteurs de l'éducation sans souci d'exhaustivité dans aucun et utilisant chacun un thésaurus qui

lui soit spécifique. En somme, les chercheurs ne disposaient pas d'un instrument bibliographique unique, spécifique aux travaux en didactique du français langue maternelle, fondé sur des dépouillements systématiques et s'appuyant sur un thésaurus conçu en fonction de ce domaine.

C'est un tel besoin qu'a visé à combler la bibliographie analytique des Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984) (Gagné, Sprenger-Charolles, Lazure et Ropé, à paraître). Ce répertoire comprend environ 2450 fiches bibliographiques accompagnées d'une analyse de contenu effectuée grâce à un thésaurus conçu spécifiquement en fonction des domaines de la didactique et de l'acquisition du français langue maternelle. Ce thésaurus contient environ 800 mots clés, chacun faisant l'objet d'une définition explicite. Pour atteindre l'exhaustivité des recherches francophones menées en Belgique, en France[1], au Québec et en Suisse, les auteurs ont dépouillé systématiquement environ 200 revues et les répertoires bibliographiques publiés dans les sciences du langage et les sciences de l'éducation.

Les recherches anglophones (surtout américaines) ont aussi fait l'objet de nombreux travaux de synthèse. Ainsi Gagné et Lazure (1983) ont pu rapidement répertorier 150 textes publiés entre 1960 et 1980 et visant uniquement à réaliser des synthèses de travaux américains. Ces textes sont parus sous diverses appellations: "review of research", "review of the literature", "critical review", "state of the art", "survey", "new trends", "findings", etc. Il s'agit de travaux de différents types: juxtaposition de résumés de travaux de recherche; synthèse plus ou moins exhaustive à portée uniquement

[1] Le volume, Recherches en didactique du français langue maternelle, de Sprenger-Charolles et al. (1985) constitue un sous-ensemble de cette base, présenté sous la forme d'un inventaire thématique d'articles de périodiques publiés en France.

théorique sur un sujet controversé ou dans un sous-domaine particulier qui intègre, de façon critique ou non, des résultats de recherche; méta-analyse statistique des données de plusieurs recherches traitant d'une question spécifique; synthèse à portée pratique. Pour réaliser leur synthèse des recherches américaines, Gagné et Lazure n'ont retenu que les textes qui présentaient de véritables synthèses, descriptives ou critiques. Ils ont ainsi pu en utiliser environ 80 portant sur la didactique de la langue maternelle.

Dans les pays francophones aussi, sans compter ici non plus la revue des écrits obligatoirement présente dans les cadres théoriques des mémoires et des thèses, le nombre de synthèses de recherche est étonnant. Depuis une dizaine d'années surtout, avec l'augmentation du nombre de travaux de recherche, les chercheurs francophones ont commencé à se montrer plus sensibles à l'utilité d'ouvrages de synthèse, qui visent à faire le point dans différents domaines de la didactique du français. C'est ainsi que la bibliographie analytique des *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984)* contient 47 synthèses descriptives réalisées dans ces deux domaines de 1970 à 1977 et 102 entre 1978 et 1984. Le nombre de synthèses critiques a lui aussi plus que doublé, passant de 10 entre 1970 et 1977 à 24 dans les sept annees subséquentes.

Un rapide survol des fiches indique que ces synthèses se répartissent en nombre sensiblement égal entre la didactique et l'acquisition du langage. Elles portent souvent sur des objets très spécifiques, telles l'inversion en lecture (Bédard, 1980) ou la compréhension des relatives (Amy, 1383). Moins nombreux sont les travaux qui traitent d'aspects plus larges, comme les difficultés de l'apprentissage de la lecture (Fijalkow, 1983), la didactique de la lecture (Giasson et Thériault, 1983) ou l'enseignement de l'écoute (Tarrab, 1982), etc.

À l'exception de certains travaux qui portent souvent sur des aspects spécifiques du français, la plupart des synthèses dont nous avons pris connaissance ont tendance à comprendre une très large proportion de recherches anglo-saxonnes, en nombre quelquefois plus important que les travaux francophones. Il semble que les synthèses qui ne portent que sur les recherches francophones soient relativement rares. Cette très forte présence des travaux anglophones dans les synthèses qui s'intéressent à la didactique et à l'acquisition du français s'explique certainement par la force d'attraction de l'anglais et des recherches américaines, mais elle est aussi probablement reliée à la faiblesse de l'instrumentation bibliographique francophone par rapport aux bibliographies américaines.

Les raisons de cette situation sont multiples. Il y a souvent, en ce qui concerne les thèses et les mémoires, des problèmes de diffusion de l'information et d'accessibilité des ouvrages, en particulier dans les pays européens. Plus profondément, la didactique du français langue maternelle constitue une discipline en émergence. De fait, s'il y a une longue tradition dans l'enseignement du français dans les écoles, il y en a peu dans la recherche sur cet objet. Ainsi dans les universités francophones, on ne retrouve rien de comparable aux départements de "Language Arts" et de "Reading" qui existent depuis longtemps dans les universités anglophones. Par ailleurs, les recherches dans le domaine sont marquées par des influences de disciplines mieux établies, ayant clairement statut universitaire, qu'on peut appeler des disciplines connexes ou contributoires (linguistique, psychologie, littérature, etc.). On peut penser, par exemple, à tout le courant de la linguistique appliquée qui a influencé l'enseignement de la lecture, de l'oral et de la grammaire des années 1965 à 1980 et dont on a pu critiquer les effets (Gagné, 1987). Enfin, le champ lui-même commence à peine à susciter des réflexions visant à en définir l'objet et à en structurer les diverses composantes.

Il ressort de cette brève comparaison des instruments bibliographiques et des travaux de synthèse existants que les chercheurs francophones et, en particulier, les chercheurs québécois à cause de leur situation en continent nord-américain, ont davantage accès aux écrits scientifiques anglophones que francophones dans le domaine de la didactique de la langue maternelle. Cette situation présente l'avantage de faire connaître des travaux américains dont l'abondance et, très souvent, la qualité sont appréciables. Cependant, elle défavorise nettement la recherche francophone dans les domaines, tels l'apprentissage et l'enseignement de la langue maternelle, où les réalités sociales, linguistiques et éducatives diffèrent particulièrement d'une culture langagière à l'autre, et probablement aussi, mais à un degré moindre, entre les pays parlant une même langue. Par exemple, les recherches sociolinguistiques sur le langage des enfants ou des adolescents réalisées soit aux États-Unis (Labov) soit en Grande-Bretagne (Bernstein) révèlent des variations linguistiques importantes en fonction des milieux socio-économiques alors que les recherches (Gagné, Pagé et coll., 1981) qui ont porté sur le langage d'enfants québécois ayant contrôlé les différences de niveau intellectuel ont trouvé peu de variations intermilieux.

C'est dans ce contexte général qu'il faut situer l'ouvrage que nous publions. Son objectif consiste à produire une première synthèse descriptive et critique de la recherche québécoise en didactique du français langue maternelle. Il s'agit de présenter un panorama d'ensemble des recherches effectuées depuis 1970 dans ce domaine et d'en faire le bilan.

Il va de soi que ces travaux ne se sont pas développés sans influence des recherches américaines et européennes. Un état de question portant uniquement sur les recherches québécoises résulte d'un découpage relativement artificiel du champ des connaissances et présente des limites évidentes. Il n'en constitue pas moins une nécessité. D'une part, non seulement

le développement des recherches, mais aussi l'amélioration de l'enseignement du français au Québec et l'évolution des contenus de la formation des maîtres s'ils peuvent tirer profit des travaux américains et européens, ont aussi intérêt à s'alimenter aux problématiques et aux résultats des recherches qui ont porté sur des réalités québécoises.

D'autre part, la recherche québécoise en didactique de la langue maternelle présente probablement des caractéristiques particulières reliées à la situation du Québec francophone en Amérique du Nord. On peut s'attendre ainsi à ce que les recherches soient influencées, entre autres, par le contexte sociolinguistique et par les caractéristiques linguistiques de la société québécoise francophone, de même que par les particularités de son système scolaire et de la formation universitaire des enseignants. Il s'agit d'une société à la fois nord-américaine et française. Il n'est peut-être pas illusoire de penser que la recherche québécoise se situant aux confluents des influences américaines et françaises puisse de façon modeste fournir un apport original aux efforts de développement des connaissances en didactique de la langue maternelle.

2. Cadre méthodologique

C'est la bibliographie analytique des *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle* (Gagné, Sprenger-Charolles, Lazure et Ropé, à paraître) qui a permis d'entreprendre cette présentation d'ensemble de la recherche québécoise. Elle a fourni les fiches bibliographiques et analytiques[2] des travaux québécois dont les collabora-

[2] Il faut remercier les collègues Liliane Sprenger-Charolles et Françoise Ropé de l'Institut national de recherche pédagogique (Paris) pour l'autorisation d'utiliser ces fiches avant leur publication et leur accessibilité informatique.

teurs rendent compte. Le cadre conceptuel de cette bibliographie explicite de façon approfondie la notion de recherche et la délimitation du champ de la didactique du français retenues. Les dimensions et la nature du corpus étudié dans le présent volume sont donc tributaires de cet instrument de recherche, mais de façon non limitative puisque les collaborateurs avaient toute liberté d'y ajouter des ouvrages non inclus dans la bibliographie qu'ils soient ou non postérieurs à 1984.

L'objet du domaine de la didactique du français a été défini comme pouvant toucher l'enseignement et/ou l'apprentissage d'un élément langagier. La composante langagière étant obligatoirement présente, l'objet se situe à l'intersection de cette composante et soit d'un aspect d'enseignement, soit d'un aspect d'apprentissage, soit des deux, enseignement et apprentissage. Tout objet de recherche qui ne touche qu'à l'un de ces trois pôles de la situation éducative est considéré comme extérieur au domaine et relève soit des sciences du langage pour ce qui est du contenu, soit, notamment, des sciences de l'éducation ou de la psychologie en ce qui concerne l'enseignement ou l'apprentissage. Exception a été faite cependant pour les recherches en acquisition du langage. Elles ont été incluses dans la bibliographie à cause des difficultés à tracer la ligne de démarcation entre "acquisition" et "apprentissage" en particulier chez des enfants d'âge scolaire et parce que les notions analytiques utilisées pour rendre compte du contenu des recherches étaient souvent les mêmes dans les deux cas.

Les travaux identifiés comme relevant de la didactique ou de l'acquisition du français ont aussi fait l'objet d'un examen quant à leur caractère de scientificité. La bibliographie n'a retenu que les textes témoignant d'un objectif de recherche (décrire, comprendre, expliquer, théoriser, transformer la réalité) et d'une démarche d'investigation reconnue (expéri-

mentation, analyse conceptuelle, stratégie d'observation, intervention pédagogique, étude évaluative). Ont été exclus les programmes d'études, les guides pédagogiques, le matériel didactique ainsi que les simples textes d'opinion ou comptes rendus d'expériences pédagogiques.

Cette double sélection a permis de ne retenir dans la bibliographie qu'environ la moitié des quelque 3 000 textes francophones répertoriés pour la période 1970-1984. Des 2 458 textes considérés comme des recherches dans le domaine, 494 proviennent du Québec. L'analyse de contenu, s'appuyant sur un thésaurus original de 800 mots clés, a permis de rendre compte du type de recherche et de préciser les objets langagiers, de même que les aspects d'enseignement et d'apprentissage sur lesquels ont porté les textes retenus, tout en indiquant, le cas échéant, les âges et niveaux scolaires concernés, les caractéristiques des élèves, des enseignants et des établissements étudiés de même que les disciplines contributoires utilisées par les chercheurs.

Aux fins de la préparation du présent volume, les fiches des travaux québécois ont été regroupées en fonction de ce qui est souvent considéré de façon plus ou moins arbitraire comme des composantes langagières majeures de l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue maternelle: l'oral, la lecture, la production écrite, la littérature. Ces composantes, du moins les trois premières, constituent les principales têtes de chapitre des programmes d'études de français actuels. Il ressort aussi que ce sont des objets quantitativement privilégiés par les travaux menés dans les quatre communautés francophones, comme en font foi les données du tableau 1.

Tableau 1

Fréquence d'apparition des mots clés concernant les composantes langagières pour l'ensemble des recherches belges, françaises, québécoises et suisses (1970-1984)

Fonction du langage	30	Code linguistique	755
Communication	125	Discours	256
Écoute	205	Aspect métalinguistique	344
Production orale	487	Rapport entre des composantes	205
Interactions verbales	188	Texte et document	274
Lecture	533	Analyse de texte	119
Production écrite	319	Rapport entre français et autres matières	68

De plus, ces composantes regroupent un nombre de recherches québécoises assez élevé: oral (écoute, 36 et production orale, 136); lecture, 138; production écrite, 67; littérature (texte et document, 58 et analyse de texte, 11), en comparaison, par exemple, avec les fonctions du langage (9), la communication (32) ou les discours (36).

Par ailleurs, les composantes retenues présentent un contenu à la fois suffisamment homogène et intégrateur pour justifier l'intérêt d'en dresser un portrait d'ensemble. Cela est moins le cas pour les études, pourtant en nombre très important (141), qui portent sur le code linguistique. L'hétérogénéité des niveaux de l'analyse linguistique (lexique, morphologie, syntaxe, etc.) est accrue par leurs rapports aux habiletés de production ou de compréhension orale et écrite. La bibliographie a concrétisé une certaine intégration grâce à des mots clés du type *aspect syntaxique en écoute*, *aspect phonologique en lecture*, etc. Les regroupements retenus pour les bilans critiques reposent sur la même intégration des aspects linguistiques à l'intérieur de la compréhension ou de la production. Une exception a été faite cependant pour la littérature dont l'intégration est apparue plus problématique.

Les aspects métalinguistiques (grammaticaux) qui constituent un des objets traditionnels de l'enseignement du français de même que les aspects formels du français écrit ont cependant fait l'objet d'un regroupement distinct de l'expression écrite. Toutefois des raisons incontrôlables ont empêché que les recherches sur ces aspects figurent dans ce volume. De plus, le sous-domaine de la lecture, en particulier à cause du très grand nombre de travaux qui y ont été consacrés, a été limité aux premiers apprentissages, incluant la compréhension de texte.

C'est donc dire que les bilans critiques présentés dans ce volume ne peuvent prétendre à être complets. Ils ne visent pas non plus à présenter toutes les recherches à l'intérieur de chaque sous-domaine retenu. En général, il s'agit plutôt d'un survol des fiches et de la lecture de quelques ouvrages ou de plusieurs selon les sous-domaines afin de faire ressortir les points majeurs qui se dégagent. De plus, chaque auteur sollicité était libre de dresser le portrait des recherches d'un sous-domaine selon un point de vue et une façon personnels. C'est ainsi que la synthèse portant sur l'oral a pu comprendre non seulement l'écoute et la production orale, mais aussi les interactions verbales.

Toutefois, chaque présentation comporte un portrait descriptif, des éléments critiques et des perspectives d'avenir. Chacune s'intéresse à des degrés divers aux objets étudiés par les recherches, à leurs fondements disciplinaires, aux démarches d'investigation utilisées et à l'impact ou à la diffusion qu'elles ont connus. Il s'agit, en somme, d'une première tentative de présenter un état de question de la recherche québécoise en didactique du français langue maternelle. Le lecteur intéressé pourra y trouver un bilan critique sommaire des recherches réalisées entre 1970 et 1984 par rapport à quatre thèmes: l'oral, les premiers apprentissages en lecture, l'expression écrite et le texte de fiction.

3. Contextes de réalisation de recherches

L'intérêt de dresser maintenant des bilans critiques des recherches québécoises s'appuie non seulement sur la quantité des travaux réalisés mais aussi sur des changements survenus depuis une trentaine d'années dans l'éducation au Québec de même que sur l'évolution des recherches dans les principales disciplines contributoires à la didactique du français.

Les années 1960 ont été marquées au Québec par la création du ministère de l'Éducation, l'abolition des collèges classiques en faveur de la mise sur pied des collèges d'enseignement général et professionnel (cégep), l'accessibilité accrue aux études secondaires et collégiales, la création de l'Université du Québec et de ses six constituantes et la prise en charge de la formation des maîtres du primaire et du secondaire par les universités accompagnée de la fermeture des écoles normales. Cette responsabilité a permis la création de cours universitaires et amorcé le développement de la recherche en didactique du français.

D'autres événements, plus directement reliés au domaine ont exercé aussi une influence. En 1969, deux nouveaux programmes d'études de français, l'un au primaire et l'autre au secondaire, furent adoptés et implantés. Rompant assez radicalement avec les programmes "traditionnels" centrés sur un ensemble détaillé de contenus linguistiques, ils ont constitué des "programme cadres" et ont accordé pour la première fois au Québec une place importante à la communication. Quelques années plus tard, en 1973, devant les difficultés d'application de ces nouveaux programmes, le ministre de l'Éducation propose un plan destiné à promouvoir un renouveau dans les classes de français au Québec, comprenant la mise en place d'un programme de perfectionnement des maîtres pour les familiariser avec la théorie et les instrumenter pour l'application des programmes. En octobre 1975, la revue *Québec français* consacre

un numéro presque entier au lancement du Programme de perfectionnement des enseignants de français du primaire et du secondaire (P.P.M.F.) dans tous les établissements universitaires du Québec. Il s'agit d'un certificat de 1er cycle de 30 crédits répartis sur deux ans et demi et dont les cours se donnent hors campus. La création d'un tel certificat a permis d'accroître de dix cours obligatoires la banque de cours offerts en didactique du français par les universités. Cette banque avait été jusque-là limitée aux quelque deux ou trois cours de trois crédits, obligatoires ou optionnels, donnés dans les programmes de formation initiale.

L'avènement de ce programme innovateur de portée panquébécoise et situé en milieu universitaire, visait, d'entrée de jeu, non seulement à promouvoir l'enseignement du français langue maternelle en collaboration avec les conseillers pédagogiques, mais aussi à constituer des équipes multidisciplinaires de chercheurs disposant de budgets importants spécifiquement consacrés à la "recherche appliquée" en didactique du français langue maternelle. Face à ces deux défis, les équipes des P.P.M.F. ont vu à parer au plus pressant, c'est-à-dire à assurer le perfectionnement immédiat des enseignants, par la préparation d'activités de formation dans les milieux scolaires. Par ailleurs, au plan de la recherche, compte tenu de la pénurie, à l'époque, de tels spécialistes en didactique du français et des exigences mêmes faites à tout didacticien, en particulier en milieu universitaire, nombre de professeurs rattachés à ces équipes se sont assurés de finaliser (commencer, poursuivre, terminer) leur propre formation universitaire dans leur champ d'étude de prédilection, relié plus ou moins étroitement aux attentes mêmes du P.P.M.F. et, dans certains cas, aux besoins de perfectionnement des enseignants. En conséquence, la recherche en provenance de ce secteur a démarré lentement.

Même si elle s'est d'abord souvent située comme une réponse à des besoins individuels de formation, elle a contribué

parallèlement à la satisfaction même des besoins d'enseignement et d'apprentissage du français au primaire et au secondaire, entre autres grâce à la publication de très nombreux documents pédagogiques destinés aux enseignants en exercice et à la mise sur pied de la revue *Liaisons* (1976-1987) qui est devenue la revue des P.P.M.F. Cet organe de diffusion a fait état des nombreuses recherches entreprises et a largement contribué, par la publication de divers articles, à la propagation des idées et orientations d'un nombre élevé d'enseignants, de conseillers pédagogiques et des chercheurs universitaires rattachés au P.P.M.F. Mais ce n'est que vers le début des années 1980 que ce programme a pu produire des travaux de recherche dont le but premier n'était pas la formation des enseignants ou la préparation de matériel didactique.

Par ailleurs, dans les deux universités (Laval et Université de Montréal) qui décernent des doctorats (Ph.D.) et des maîtrises de même que dans les autres établissements universitaires (Université du Québec à Montréal et Université de Sherbrooke) qui offrent la maîtrise de recherche, le nombre de thèses et de mémoires en didactique et acquisition du français langue maternelle a augmenté sensiblement dans les facultés des sciences de l'éducation et dans les départements de disciplines connexes, dont notamment celui de psychologie.

Parallèlement à la mise sur pied des P.P.M.F. et dans la foulée de l'insatisfaction engendrée par l'implantation des programmes cadres de 1969, le ministère de l'Éducation a mandaté, au milieu des années 1970, un groupe de conseillers pédagogiques pour définir les objectifs et les contenus des programmes de français du primaire et du secondaire. Prenant en compte des résultats des recherches américaines et européennes les plus récentes, ce groupe a identifié "la production et la compréhension de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement" (*Programme d'études*, du primaire ou du secondaire, p. 7) comme

l'objet même de la classe de français. Tenant compte des fonctions du langage, il a orienté l'apprentissage du français langue maternelle sur le développement des habiletés langagières inhérentes à la pratique des divers types de discours en situation réelle de communication et ce, tant pour l'oral (parler, écouter) que pour l'écrit (lire, rédiger). Ce faisant, il a donné à la classe de français une orientation fonctionnelle incluant des retours sur la pratique (objectivation) et, au besoin, des phases de structuration. L'appropriation par l'élève des éléments d'ordres technique et normatif, tels ceux reliés à la maîtrise de l'orthographe et au déchiffrage, est assujettie à l'exercice de la communication scripturelle ou lecturelle. Ces programmes contiennent les grands axes pédagogiques qui forment aujourd'hui, au Québec, les assises de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue maternelle des ordres primaire et secondaire.

C'est dans la revue *Québec français*, établie depuis 1974 par l'Association québécoise des professeurs de français (fondée en 1968) et couvrant tous les ordres d'enseignement, qu'a été publiée une grande part des textes visant à présenter et à expliciter les divers éléments des *Programmes d'études* de français; il s'agit en particulier d'écrits provenant des concepteurs des programmes, d'une part, et de conseillers pédagogiques, d'autre part. En effet, après avoir consacré en mars 1979, son 33e numéro, à la présentation du "nouveau programme de français au primaire" (p. 17 à 36 et 45 à 66), la revue *Québec français* a largement contribué au renouvellement de l'enseignement du français au primaire et au secondaire, tant par la publication d'articles de fond et de vulgarisation du savoir que par la transformation, en octobre 1981, de la section "dossier littéraire" en section "cahier pratique". Cette section dépasse maintenant le cap de trente numéros dont chacun favorise une meilleure appropriation du français par les élèves.

Les travaux québécois en didactique du français langue maternelle se sont développés dans ce contexte de changements pédagogiques tout en subissant à des degrés divers l'influence des courants de recherche qui ont traversé les disciplines contributoires depuis 1970. Une brève esquisse de l'évolution de ces courants dans différents champs connexes devrait suffire à poser le contexte "disciplinaire" des recherches dans le domaine.

Les études sur le développement du langage enfantin, tout en continuant la description des aspects linguistiques, ont pris en compte les dimensions cognitives de ce développement, ses variations reliées aux milieux socio-économiques ainsi que celles qui semblent se produire en fonction des types de discours oraux ou écrits.

De nouveaux paradigmes de recherche ont fait leur apparition dans les travaux portant sur la lecture et la production écrite considérées comme activités en elles-mêmes. Ainsi on s'intéresse aux processus et aux stratégies mis en oeuvre par le sujet "adulte" dans l'acte d'écrire et surtout de lire où sont mises en lumière les activités cognitives impliquées dans la compréhension du texte et leurs interactions avec les connaissances antérieures du sujet et l'organisation discursive des textes lus.

En littérature, on assiste à une évolution des théories du texte littéraire. Ainsi, l'approche structurale des années 1970, replaçant l'éclairage sur le texte lui-même, s'est intéressée aux structures, au fonctionnement formel des textes considérés comme un en-soi en quelque sorte intemporel. Depuis une dizaine d'années, une approche pragmatique et socioculturelle resitue le texte littéraire dans ses conditions de production et de réception notamment par rapport à son contenu et à ses aspects historiques.

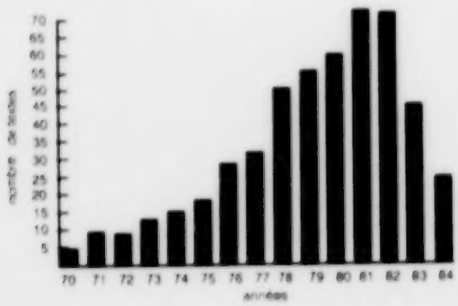
Les recherches en sciences de l'éducation ont connu des développements susceptibles d'être utilisés en didactique de la langue maternelle. Ainsi, le courant de pédagogie pédocentrique a influencé l'enseignement et les programmes d'études en particulier durant les années 1970. Au cours de la même période, des efforts financiers importants ont été consacrés à l'implantation de l'audiovisuel dans les écoles pour laisser place durant les années 1980 à des travaux d'application pédagogique de la micro-informatique. En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, un nouveau courant d'évaluation formative a commencé à susciter dans les années 1980 des transformations pédagogiques et la création de nouveaux instruments d'évaluation.

Comme on peut le constater, les développements dans le domaine de l'enseignement du français ont été importants depuis une vingtaine d'années. Ils s'inscrivent non seulement dans le cadre des mutations du système d'éducation québécois, mais ils ont pu aussi s'alimenter aux changements de paradigme qui ont marqué les sciences du langage et aux courants nouveaux apparus dans les sciences de l'éducation.

4. Quelques caractéristiques générales

Il peut être intéressant de dégager rapidement, toujours à partir des données fournies par la même bibliographie, quelques caractéristiques de la recherche québécoise pour la période 1970-1984. On constate en premier lieu, comme le révèle la figure 1, une augmentation relativement régulière du nombre de textes de recherche. Ainsi, on passe de 4 documents en 1970 à 16 en 1975, puis à 30 en 1977 et à 56 en 1980. Les meilleures années ont été 1981 et 1982 avec 73 et 71 textes.

Figure 1 - Évolution du nombre de textes québécois par année (1970-1984)



Les diminutions importantes constatées ensuite en 1983 et 1984 pourraient s'expliquer, d'une part, par des données bibliographiques incomplètes et, d'autre part, par le début de la décroissance progressive des subventions de recherche accordées aux P.P.M.F. Les mises à jour de la bibliographie actuellement en cours indiquent que les diminutions persistent mais qu'elles sont moins importantes. Elles font apparaître une légère remontée en 1985, où la production revient sensiblement au niveau des années 1979-1980. Il faudra attendre la poursuite des mises à jour pour déterminer s'il s'agit d'un essoufflement temporaire ou d'un retour à la normale, les années 1981 et 1982 ayant été exceptionnelles.

Il n'en demeure pas moins que la recherche québécoise de 1970 à 1984 s'est avérée quantitativement importante. En effet, la bibliographie analytique contient 494 textes québécois considérés comme des recherches, ce qui représente en moyenne une trentaine de documents par année. La comparaison avec les autres pays francophones témoigne de cette importance relative. Ainsi, la production québécoise représente 10,1% du total des recherches (2456) comparativement à 64,2% pour la recherche française (1576), 7,5% pour la recherche belge (185), 4,9% pour la recherche suisse (122) et 3,2% pour le reste du Cana-

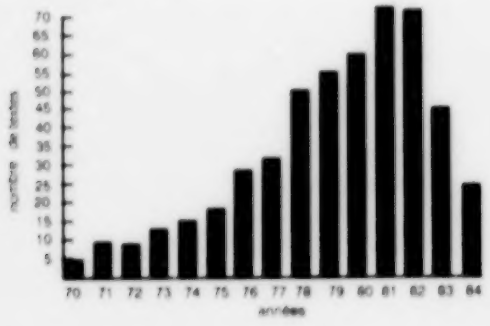
Les recherches en sciences de l'éducation ont connu des développements susceptibles d'être utilisés en didactique de la langue maternelle. Ainsi, le courant de pédagogie pédocentrique a influencé l'enseignement et les programmes d'études en particulier durant les années 1970. Au cours de la même période, des efforts financiers importants ont été consacrés à l'implantation de l'audiovisuel dans les écoles pour laisser place durant les années 1980 à des travaux d'application pédagogique de la micro-informatique. En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, un nouveau courant d'évaluation formative a commencé à susciter dans les années 1980 des transformations pédagogiques et la création de nouveaux instruments d'évaluation.

Comme on peut le constater, les développements dans le domaine de l'enseignement du français ont été importants depuis une vingtaine d'années. Ils s'inscrivent non seulement dans le cadre des mutations du système d'éducation québécois, mais ils ont pu aussi s'alimenter aux changements de paradigme qui ont marqué les sciences du langage et aux courants nouveaux apparus dans les sciences de l'éducation.

4. Quelques caractéristiques générales

Il peut être intéressant de dégager rapidement, toujours à partir des données fournies par la même bibliographie, quelques caractéristiques de la recherche québécoise pour la période 1970-1984. On constate en premier lieu, comme le révèle la figure 1, une augmentation relativement régulière du nombre de textes de recherche. Ainsi, on passe de 4 documents en 1970 à 16 en 1975, puis à 30 en 1977 et à 56 en 1980. Les meilleures années ont été 1981 et 1982 avec 73 et 71 textes.

Figure 1 - Évolution du nombre de textes québécois par année (1970-1984)



Les diminutions importantes constatées ensuite en 1983 et 1984 pourraient s'expliquer, d'une part, par des données bibliographiques incomplètes et, d'autre part, par le début de la décroissance progressive des subventions de recherche accordées aux P.P.M.F. Les mises à jour de la bibliographie actuellement en cours indiquent que les diminutions persistent mais qu'elles sont moins importantes. Elles font apparaître une légère remontée en 1985, où la production revient sensiblement au niveau des années 1979-1980. Il faudra attendre la poursuite des mises à jour pour déterminer s'il s'agit d'un essoufflement temporaire ou d'un retour à la normale, les années 1981 et 1982 ayant été exceptionnelles.

Il n'en demeure pas moins que la recherche québécoise de 1970 à 1984 s'est avérée quantitativement importante. En effet, la bibliographie analytique contient 494 textes québécois considérés comme des recherches, ce qui représente en moyenne une trentaine de documents par année. La comparaison avec les autres pays francophones témoigne de cette importance relative. Ainsi, la production québécoise représente 10,1% du total des recherches (2456) comparativement à 64,2% pour la recherche française (1576), 7,5% pour la recherche belge (185), 4,9% pour la recherche suisse (122) et 3,2% pour le reste du Cana-

da, du continent nord-américain et quelques traductions et travaux sur le français réalisés dans d'autres pays (79). Le nombre de textes québécois n'est environ que trois fois inférieur au nombre de textes français, ce qui est largement supérieur à la proportion démographique des deux communautés.

La bibliographie fournit aussi des données concernant la méthodologie des recherches recensées. La typologie utilisée pour indexer les travaux a été fondée sur le double critère de l'objectif poursuivi et de la démarche centrale d'investigation utilisée. Elle a ainsi distingué, mis à part la recherche bibliographique, quatre types de recherche: descriptive, expérimentale, théorique et la recherche action.

La recherche descriptive a été définie comme visant à décrire la réalité grâce à différentes stratégies d'observation dont l'étude de cas, l'enquête, l'analyse de contenu, l'analyse de données langagières, l'observation externe, l'étude historique, l'étude comparative, l'étude corrélative, l'étude évaluative. L'objectif de la recherche expérimentale consiste à confirmer ou à infirmer des prédictions quant à l'effet de la manipulation d'une variable et ce, par l'utilisation d'un schème expérimental ou quasi expérimental. L'objectif central de la recherche théorique consiste en une théorisation effectuée à l'aide de différentes démarches d'analyse conceptuelle d'ordre uniquement discursif dont l'étude théorique, critique ou prospective, le développement de modèle, l'application théorique d'éléments disciplinaires et la synthèse (critique ou non) de résultats de recherche. La recherche action, enfin, a été considérée comme visant à transformer la réalité par diverses démarches d'intervention plus ou moins contrôlées: l'innovation, l'application en classe d'éléments théoriques et le développement d'outils pédagogiques.

Les recherches québécoises indexées sont surtout d'ordre descriptif et théorique. Le tableau 2 indique en effet que les mots clés les plus utilisés concernent ces deux types de

recherche alors que ceux référant à la recherche action et à la recherche expérimentale ont été environ trois fois moins utilisés. Le tableau révèle aussi que la situation est la même dans les trois autres pays francophones.

Tableau 2

Fréquence d'apparition des mots clés concernant les types de recherche

	Québec	France	Belgique	Suisse	Total
Recherche descriptive	197	605	74	41	917
Recherche expérimentale	58	109	27	20	214
Recherche action	67	181	22	10	280
Recherche théorique	164	723	67	55	1009
Total[9]	486	1618	190	126	2420

Le nombre élevé de recherches descriptives s'explique probablement en grande partie, au Québec comme ailleurs, par la présence dans la bibliographie des recherches sur le langage oral ou écrit des enfants. À première vue, les recherches qui visent la description des réalités de la classe de français sont beaucoup plus rares. On peut penser, par contre, que les textes de nature théorique portent, pour la plupart, sur des éléments de didactique du français que ce soit des aspects d'enseignement ou d'apprentissage en classe.

Le test du chi carré utilisé pour vérifier l'homogénéité des proportions du tableau révèle que la distribution des proportions est significativement différente (p=0,001) d'un pays à l'autre, ce qui signifie que des différences interpays exis-

[9] Les totaux ne correspondent pas au nombre de textes produits par chaque communauté parce que, d'une part, ont été retranchés les textes qui présentent le même contenu de recherche qu'un autre et, d'autre part, ont été comptés plus d'une fois ceux qui témoignent de plus d'un type de recherche.

tent quant à la proportion des types de recherche. Comme le révèle le tableau des contributions à la valeur totale des chi carré (tableau 3), ces écarts concernent surtout la recherche théorique et la recherche expérimentale et révèlent quelques caractéristiques des travaux québécois. Les travaux de nature théorique semblent être proportionnellement moins nombreux au Québec que dans les autres pays et en particulier en France. Ce dernier pays est caractérisé notamment par la proportion la plus élevée de recherches théoriques et surtout par la proportion la moins élevée de recherches expérimentales. Par rapport à ce dernier type, les recherches québécoises, comme les travaux belges et suisses, se révèlent proportionnellement plus nombreuses. La recherche action montre une légère tendance à se concentrer surtout au Québec. Enfin, par rapport à la recherche descriptive, la proportion des travaux québécois ne semble pas se distinguer de celle des recherches effectuées dans les trois autres pays.

Tableau 3

Contribution à la valeur totale du chi carré

	Québec	France	Belgique	Suisse
Recherche descriptive	(+)0,89	(-)0,10	(+)0,06	(-)0,92
Recherche expérimentale	(+)5,25	(-)8,11	(+)6,32	(+)7,18
Recherche action	(+)2,06	(-)0,20	(+)0,00	(-)1,39
Recherche théorique	(-)7,20	(+)3,47	(-)1,83	(+)0,12

Une brève étude des fréquences d'apparition des mots clés utilisés pour indexer les ouvrages concernant les composantes langagières fournit des indications sur une partie[4] des contenus des recherches réalisées au Québec. Les fréquences présentées dans le tableau 4 indiquent que les sujets de recherche privilégiés par les travaux québécois ont surtout été des

[4] Il s'agit uniquement des contenus langagiers, ceux qui sont objets d'enseignement ou d'apprentissage. Les aspects qui touchent ces deux autres pôles ne sont pas étudiés ici.

éléments du code linguistique (f=141) et, en importance sensiblement égale, des aspects touchant la lecture (f=138), puis, en quantité un peu moins grande, des dimensions de la production orale (f=100). Viennent ensuite la production écrite, les aspects métalinguistiques, la littérature ("texte et document"), les interactions verbales, l'écoute, le discours et la communication dont les fréquences d'apparition des mots clés se situent de 67 à 32.

Tableau 4

Fréquence d'apparition des mots clés concernant les composantes langagières

	Québec	France	Belgique	Suisse	Total
1. Fonction du langage	9	15	3	3	30
2. Communication	32	82	6	5	125
3. Écoute	36	119	20	30	205
4. Production orale	100	312	39	36	487
5. Interactions verbales	37	129	18	4	188
6. Lecture	138	311	55	29	533
7. Production écrite	67	224	19	9	319
8. Code linguistique	141	530	53	31	755
9. Discours	36	199	11	10	256
10. Aspect métalinguistique	51	242	25	26	344
11. Rapport entre des composantes	24	176	4	1	205
12. Texte et document	50	201	19	4	274
13. Analyse de texte	11	91	17	0	119
14. Rapport entre français et autres matières	9	53	0	6	68
Total[8]	741	2684	289	194	3908

[8] La sommation des fréquences fournit des nombres plus élevés que la quantité de textes indexés dans chaque pays parce qu'un même document a pu être indexé par rapport à plus d'une composante. Toutefois, à l'intérieur d'une composante, un texte ne peut être compté qu'une seule fois même si plusieurs mots clés ont servi à son indexation.

Le chi carré calculé sur les fréquences de l'ensemble des quatre communautés indique ici également que les différences de proportion interpays sont statistiquement significatives ($p<0,001$). Le tableau 5 présente les contributions à la valeur totale du chi carré. On y constate que les différences qui témoignent d'un intérêt plus grand des chercheurs québécois par rapport à ceux des autres pays touchent très fortement la lecture (en particulier par rapport à la France où il s'agit du sujet proportionnellement le moins étudié). Dans une mesure beaucoup moins grande, les fonctions du langage et la communication constituent les deux autres sujets d'étude dont les fréquences sont proportionellement plus élevées au Québec que partout ailleurs.

Tableau 5

Contributions à la valeur totale du chi carré

	Québec	France	Belgique	Suisse
1. Fonction du langage	(+) 3,37	(-) 1,42	(+) 0,30	(+) 1,59
2. Communication	(+) 2,96	(-) 0,15	(-) 1,12	(-) 0,22
3. Écoute	(-) 0,22	(-) 3,41	(+) 1,54	(+) 38,59
4. Production orale	(+) 0,69	(-) 1,50	(+) 0,25	(+) 5,79
5. Interactions verbales	(+) 0,05	(+) 0,00	(+) 1,21	(-) 3,05
6. Lecture	(+) 13,49	(-) 8,29	(+) 6,15	(+) 0,24
7. Production écrite	(+) 0,71	(+) 0,11	(-) 0,89	(-) 2,95
8. Code linguistique	(+) 0,40	(+) 4,33	(+) 0,01	(-) 0,46
9. Discours	(-) 3,24	(+) 4,33	(-) 3,32	(-) 0,46
10. Aspect métalinguistique	(-) 3,09	(+) 0,14	(+) 0,01	(+) 4,67
11. Rapport entre des composantes	(-) 5,71	(+) 8,73	(-) 8,22	(-) 8,28
12. Texte et document	(-) 0,07	(+) 0,88	(-) 0,07	(-) 6,78
13. Analyse de texte	(-) 5,89	(+) 1,09	(+) 16,30	(-) 5,90
14. Rapport entre français et autres matières	(-) 1,17	(+) 0,85	(-) 5,03	(+) 2,03

D'autre part, le domaine que les recherches québécoises, comparées à celles des trois autres pays, ont proportionnellement moins abordé est celui des aspects métalinguistiques. D'autres sujets ont aussi été moins étudiés au Québec en com-

paraison avec l'ensemble des autres pays: l'analyse de texte (l'analyse littéraire), les rapports entre des composantes et le discours, mais, dans chaque cas, la fréquence est proportionnellement encore moins grande dans au moins un autre pays.

Il est peut-être intéressant de faire ressortir, pour fins de comparaison, les aspects les plus proportionnellement privilégiés par chacun des trois autres pays. Pour la Belgique, il s'agit très fortement de l'analyse de texte et, dans une moindre mesure, de la lecture, mais de façon moins marquée qu'au Québec. En France, ce sont, dans l'ordre, les rapports entre des composantes, des éléments du code linguistique et le discours dont les fréquences ressortent proportionnellement le plus. La recherche suisse se distingue très nettement par l'étude de l'écoute et, de façon moins importante, par l'étude de la production orale et des aspects métalinguistiques. On peut penser que cet accent mis en Suisse sur l'écoute et la production orale provient des études qui y ont été faites sur le développement du langage des enfants.

Il va de soi que la valeur de ces comparaisons quantitatives repose sur la validité et la fidélité des indexations effectuées par les auteurs de la bibliographie et leurs collaborateurs. Or, nous ne disposons pas encore d'étude sur l'homogénéité de ces analyses de contenu dont la validité ne saurait être complète. Tout au plus, on peut croire que les fréquences relevées constituent des indices globaux du développement des recherches de langue française de 1970 à 1984. En ce qui concerne la recherche québécoise, les quelques caractéristiques générales qui s'en dégagent concernant la méthodologie semblent témoigner d'un état de développement conforme à la réalité. La faiblesse proportionnelle de la recherche théorique accompagnée de la plus grande importance relative de la recherche expérimentale et, dans une moindre mesure, de la recherche action par rapport aux travaux français pourrait constituer des indices d'une certaine influence américaine sur la recherche québécoise. La très nette faveur accordée au domai-

ne de la lecture, en comparaison avec les recherches européennes, témoignerait aussi d'un impact des travaux anglophones de psycholinguistique sur l'acte de lire et son apprentissage, travaux connus au Québec dès le milieu des années 1970.

Quant aux autres contenus de ces recherches, les bilans critiques qui suivent permettront d'en traiter de façon plus approfondie. Il semble toutefois que quelques-uns des traits distinctifs du contenu des travaux québécois confirment une impression générale qui se dégage de l'ensemble de ces bilans: les recherches auraient évolué dans le même sillon que celui des orientations générales des programmes d'études québécois. C'est une interprétation possible de l'importance plus grande accordée aux fonctions du langage et à la communication par les travaux québécois par rapport aux recherches des trois autres pays; il en serait de même pour la moins grande importance accordée cette fois aux aspects métalinguistiques.

C'est, semble-t-il, autour des orientations des nouveaux programmes que se situe de façon plus ou moins convergente l'évolution de la recherche en didactique du français langue maternelle. Les relevés effectués par les collaborateurs de ce volume font ressortir qu'au cours de la période analysée, les objets de recherche se sont déplacés de façon importante. En effet, tant en didactique de l'oral qu'en didactique de la lecture et de l'écriture, les recherches du début des années soixante-dix contrastent avec celles de la fin des années soixante-dix. Les premières qui traitent surtout des aspects formels de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue, tels le recours à la phonétique, le déchiffrage, la maîtrise du code grammatical, visent davantage l'acquisition d'un certain savoir par le développement des connaissances "linguistiques". Les secondes, qui tirent profit d'une pédagogie axée sur la communication et tiennent compte des fonctions du langage et des types de discours, visent surtout le développement des habiletés langagières d'expression (parler, écrire) et de compréhension (écouter, lire): ce sont des recherches axées

sur "l'amélioration des pratiques pédagogiques" quotidiennes. Pour simplifier, peut-être à outrance, on peut dire qu'en quinze ans d'évolution, la recherche en didactique du français langue maternelle est allée de la forme au sens, du code au message.

En somme, de 1970 à 1985, la recherche en didactique du français langue maternelle pratiquée au Québec s'est mise progressivement au diapason des orientations pédagogiques considérées comme étant les plus favorables, non pas tant à l'appropriation par l'élève du primaire et du secondaire de connaissances linguistiques et métalinguistiques, mais au développement, par la pratique de l'oral et de l'écrit, de l'habileté à communiquer. Congruentes en cela avec la voie tracée par le renouvellement des Programmes d'études de français, les recherches didactiques, tant celles de l'oral, de la lecture que celles de l'écriture, ont changé de cap: de centrées sur le maître qu'elles étaient et sur l'enseignement du code linguistique qu'il dispense, elles prennent maintenant plus en compte l'élève et, partant, tout ce qui entre en jeu dans le développement des habiletés langagières: l'émetteur et le récepteur, le message et son contexte. Par là aussi les travaux québécois en didactique du français langue maternelle, tout en témoignant de certaines particularités, s'inscrivent nettement, en cette époque de mondialisation des échanges, dans les courants internationaux de recherche.

Références

AMY, Gérard.
"Étude génétique de la compréhension des phrases relatives", dans Bronckart, Jean-Paul, Kail, Michèle et Noizet, Georges, *Psycholinguistique de l'enfant: recherche sur l'acquisition du langage*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1983, p. 135-154.

BÉDARD, Jean-Luc.
L'inversion en lecture: symptôme d'une déficience ou manifestation courante de l'apprentissage lexique (mémoire de M.A.), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1980, 176 p.

FIJALKOW, Jacques.
Les difficultés d'apprentissage de la lecture: comment les expliquer? Montréal, Université de Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire, 1983, tome 1, 600 p ; tome 2, 300 p.

GAGNÉ, Gilles, PAGÉ, Michel (éds).
Études sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980), Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1981, 324 p.

GAGNÉ, Gilles, LAZURE, Roger.
Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle (1960-1980): essai de synthèse, Montréal, Université de Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire, 1983, 203 p.

GAGNÉ, Gilles.
"Linguistics and mother tongue education", dans Tomic, O. et Shuy, R.W. *The Relation of Theoretical and Applied Linguistics*, New York, Plenum Publishing Corporation, 1987, p. 139-155.

GAGNÉ, Gilles, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, LAZURE, Roger, ROPÉ, Françoise.
Recherches en didactique et acquisition du français 1970-1984. Tome I - Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots clés; tome II - Répertoire bibliographique (à paraître).

GIASSON, Jocelyne, THÉRIAULT, Jacqueline.
Apprentissage et enseignement de la lecture, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983, 370 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation.
Programme d'études, primaire, français. Québec, Gouvernement du Québec, 1979, 333 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation.
Programme d'études, français langue maternelle. Formation générale. 1re secondaire à 5e secondaire (5 volumes). Québec, Gouvernement du Québec, 1980.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, JAFFRÉ, Jean-Pierre, PASTIAUX-THIRIAT, Georgette *et al.*
Recherches en didactique du français langue maternelle: inventaire thématique d'articles de revues de françaises (1970-1983). Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1985, 204 p.

TARRAB, Elca.
L'enseignement de l'écoute: une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral, Montréal, Université de Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire, 1982, 89 p.

DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ET DIDACTIQUE DE L'ORAL AU QUÉBEC: BILAN ET PROSPECTIVES

Roger Lazure
Université de Montréal

À partir des données bibliographiques et analytiques disponibles actuellement, cette étude tente de dresser un bilan quantitatif des recherches effectuées sur le développement du langage et la didactique de l'oral au Québec. L'analyse quantitative porte sur différents indices susceptibles de fournir des informations concernant le mode de diffusion, les objectifs, la méthodologie et les thèmes majeurs traités par les recherches. Ce tableau d'ensemble repose essentiellement sur l'analyse de contenu effectuée lors de l'indexation des documents retenus dans la bibliographie analytique des *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle* (Gagné, G., Sprenger-Charolles, L., Lazure, R. et Ropé, F., à paraître). Dans un second temps, les travaux jugés les plus caractéristiques ont été consultés, ce qui a permis d'effectuer une "synthèse exploratoire" des résultats sur un peu moins de la moitié des recherches. Enfin, ces deux analyses ont servi de point d'ancrage pour une mise en perspective et pour une prospective de la recherche dans ce domaine.

1. Bilan quantitatif global

L'ensemble du corpus des recherches retenues pour le bilan quantitatif comprend 168 textes produits entre 1970 et

1986. Il convient de noter ici que la bibliographie est assez exhaustive jusqu'en 1982 mais qu'après cette date, la recherche bibliographique n'étant pas complétée, les données sont plus sélectives. Sur ces 168 documents, 50% (84) portent sur le développement, 38% (64) relèvent de la didactique, 12% (20) traitent des interactions verbales.

Si l'on considère les interactions verbales comme faisant partie de la didactique, on peut affirmer qu'il se fait autant de recherches sur le développement qu'en didactique de l'oral. Cependant, comme les recherches sur les interactions verbales traitent également des interactions mère-enfant et des stratégies d'apprentissage du langage, il semble plus pertinent d'envisager ces recherches comme étant au confluent du développement et de la didactique.

1.1 Mode de diffusion

Malgré l'importance grandissante reconnue à l'oral depuis une quinzaine d'années, il demeure que l'information scientifique concernant cette question n'est pas assez accessible parce qu'elle est relativement peu diffusée. Seulement 65% des recherches considérées sont publiées, alors que 35% sont soit des thèses ou des mémoires, soit des rapports de recherche à tirage très restreint.

Cependant, la situation se présente différemment selon les sous-domaines. Au niveau du développement du langage, la moitié des recherches sont faites par des étudiants de second ou de troisième cycle, les résultats étant accessibles uniquement dans les bibliothèques universitaires. Les recherches publiées portent surtout sur le niveau primaire et secondaire alors qu'il y a davantage de mémoires au niveau préscolaire et maternelle. En ce qui concerne la didactique de l'oral et les interactions verbales en classe, près de 75% des recherches sont publiées. Il faut noter que seulement quatre mémoires de maîtrise ont été déposés au cours de cette période en didacti-

que, les autres documents non publiés étant des rapports de recherche. Quarante pour cent des textes concernent le niveau primaire et environ quarante pour cent ne concernent aucun niveau d'enseignement en particulier.

Quand il est publié, le texte sur le développement du langage se retrouve dans un ouvrage collectif ou dans un périodique qui s'adresse à des spécialistes du domaine. Par contre, le texte en didactique se présente sous deux formes différentes. Quand il se retrouve dans une revue, il est plus souvent destiné à un large public; quand il se présente sous forme de monographie ou de rapport de recherche, il est généralement lu uniquement par les spécialistes du domaine.

1.2 Aspects méthodologiques

Au plan de la méthodologie, les recherches n'emploient pas les mêmes démarches d'investigation selon qu'elles portent sur le développement, sur les interactions verbales et en didactique. Cet état de fait résulte en partie de la nature des objectifs poursuivis par ces types de recherche. Il illustre bien l'emprise des courants méthodologiques de recherche sur la production scientifique dans chacun de ces sous-domaines.

Soixante pour cent des recherches sur le développement du langage sont des recherches descriptives qui, à partir d'analyses de données langagières provenant de sujets qui s'expriment librement ou à l'aide de séquences d'images, effectuent des études comparatives transversales en fonction de l'âge, du niveau scolaire, du milieu socioéconomique, etc. Trente pour cent des recherches présentent des synthèses de résultats de recherches. Au niveau des interactions verbales, toutes les recherches appliquent une analyse de données à l'aide de grilles déjà existantes (grille de Flanders, par exemple) ou de grilles conçues à partir de catégories de fonctions ou de comportements linguistiques globaux.

En ce qui a trait à la didactique de l'oral, 70% des textes sont de nature théorique. Ils discutent de l'applicabilité ou des implications pédagogiques de certains concepts ou de certains modèles théoriques provenant de disciplines contributoires comme la psychologie génétique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, etc. Ils comportent également des études théoriques ou critiques qui réfléchissent aux fondements, objectifs, principes ou contenu d'une nouvelle approche pédagogique. En plus de la recherche théorique, on peut noter quinze pour cent de recherches descriptives et quatre recherches action.

L'utilisation de certains aspects méthodologiques semble liée de façon assez systématique au type de document. Bien que la recherche expérimentale soit peu fréquente en acquisition et en didactique de l'oral (elle représente en fait à peine dix pour cent de la production scientifique), ce type de recherche est pratiqué presque exclusivement dans le cadre d'une thèse de doctorat ou d'un mémoire de maîtrise. Au niveau statistique, les tests inférentiels sont plus souvent employés dans le même contexte, que la thèse ou le mémoire soit publié ou non. Par contre, les textes publiés se limitent à des mesures de tendance centrale (pourcentage, moyenne) ou font une analyse qualitative de leurs données sans statistique. La majorité des synthèses de résultats sont publiées. Pratiquement aucune thèse et aucun mémoire ne comportent uniquement une synthèse de résultats de recherche.

Ces quelques constatations laissent présumer que les recherches ne poursuivent pas les mêmes objectifs et ne se confrontent pas aux mêmes exigences méthodologiques selon qu'elles sont conçues dans une optique de publication ou dans un cadre académique strict. La publication se présente plus souvent comme une description exploratoire de données ou comme une démarche d'analyse conceptuelle qui coordonne ou intègre des informations théoriques ou empiriques. La thèse ou le mé-

moire, qu'il soit publié ou non, effectue une analyse descriptive ou expérimentale dont les données sont classifiées, quantifiées et ensuite soumises à des techniques statistiques inférentielles.

1.3 Thèmes de recherche

Au plan des thèmes de recherche, le développement et la didactique abordent des questions extrêmement différentes. Le développement du langage est concerné essentiellement par trois thématiques principales: 1) l'évolution des aspects formels du langage, 2) l'interrelation des structures cognitives, des structures linguistiques et des habiletés de communication au cours du développement, 3) le développement de la capacité métalinguistique.

L'analyse formelle du langage de l'enfant représente 75% de l'ensemble des recherches sur l'acquisition, dont 40% porte exclusivement sur la syntaxe. Cette analyse considère également les caractéristiques formelles des registres de langue utilisés par les enfants et les adolescents. Le second thème englobe deux courants de recherche importants mais qui n'ont pas eu une influence prépondérante au Québec puisqu'ils ne totalisent que dix pour cent de la production. Il s'agit des recherches en psycholinguistique génétique inspirées de la théorie piagétienne et des recherches qui étudient la relation entre la cognition sociale et la communication référentielle. Enfin, le développement de la capacité métalinguistique n'est pas encore très étudié puisque seulement cinq pour cent des recherches portent sur ce thème. Il s'inscrit toutefois dans un courant de recherche qui prend de plus en plus d'importance aux États-Unis et en Europe.

Par contre, la didactique de l'oral traite de questions qui relèvent d'un courant de la recherche développementale anglophone qui n'est que peu productif en acquisition du langage au Québec. En effet, la pragmatique de la communication met

l'accent sur certains concepts comme la situation d'énonciation, les caractéristiques de l'interlocuteur, les fonctions et les intentions. Le thème de la communication représente 50% des textes en didactique. Le deuxième thème qui l'intéresse traduit l'influence majeure exercée par la sociolinguistique sur la didactique du français. Il concerne les questions de variation linguistique, ce qui inclut le problème de la norme et la question des registres de langue.

Pour ce qui est des thématiques plus spécifiquement pédagogiques, mentionnons quatre préoccupations: 1) la planification de l'enseignement comprenant les objectifs, les principes, les programmes d'études et le contenu, qui est le sujet d'intérêt de 55% des recherches, 2) les démarches pédagogiques (fonctionnelle, d'objectivation, de structuration) qui concernent 20% des textes, 3) certaines activités d'apprentissage comme l'exercice structural, l'alphabet phonétique, des activités métalinguistiques, etc. 4) des questions diverses, peu fréquentes, comme l'influence de la télévision, l'évaluation de l'oral, le rôle de l'enseignant, etc.

En ce qui a trait aux interactions verbales, les recherches portent sur deux aspects bien distincts. Un premier groupe comporte l'analyse fonctionnelle d'interactions verbales en classe. Ces recherches étudient les types d'intervention de l'enseignant, les modes d'interaction enseignant-élèves ou encore les interactions inter-élèves. Un second groupe s'intéresse aux caractéristiques des interactions de la mère avec son enfant lorsqu'il est âgé entre 6 et 18 mois.

Il est intéressant d'explorer la relation existant entre les thématiques et les dates de parution. Notons d'abord que la production de l'ensemble des recherches n'est pas uniforme au cours de la période considérée. Avant 1976, il se publie en moyenne une recherche par année en acquisition du langage et une en didactique de l'oral. Ces six années représentent 10% de la recherche. Après cette date, les recherches passent

à six par année en acquisition du langage, l'année 1982 établissant le record de quatorze recherches. En didactique, il se produit en moyenne quatre textes par année, sans écart notable d'une année à l'autre.

Une analyse sommaire montre que les recherches québécoises sur le développement du langage sont généralement à la remorque des courants américains et européens dans ce domaine. Elles abordent des thématiques qui accusent un décalage d'au moins cinq ans par rapport aux recherches anglophones. Les recherches sur le développement de la syntaxe, de la morphologie, de la sémantique se font dans les années 1976-1982 alors qu'elles avaient connu un essor considérable au début des années soixante-dix ailleurs. Il en est de même des recherches sur les relations du langage et de la pensée. Cependant, celles concernant le développement de la cognition sociale, de la capacité métalinguistique et des interactions verbales s'effectuent davantage au même rythme que les recherches européennes, bien qu'elles réfèrent à des travaux américains datant de quelques années.

En didactique de l'oral, la question de la variation linguistique est traitée tout au cours de la période et se fonde sur la recherche sociolinguistique. Les changements de perspective impliqués par le programme cadre de 1969 n'ont pas d'incidence sur la production scientifique. Quoique quelques recherches théoriques soient menées parallèlement à l'élaboration du programme de 1979, on peut constater que ce sont les orientations générales de ce programme d'études qui exercent une influence sur les contenus de recherche et non l'inverse. À partir de 1979, la didactique s'est intéressée à la pédagogie de la communication, aux fonctions du langage, aux types de discours, aux habiletés langagières, etc.

1.4 En conclusion

Ce bilan quantitatif concourt à montrer qu'au Québec, le développement du langage et la didactique de l'oral (incluant les interactions verbales en classe) sont deux sous-domaines qui ne s'alimentent pas l'un l'autre mais plutôt qui s'ignorent mutuellement.

Cette situation peut s'expliquer de différentes façons. Au plan des fondements théoriques, les recherches sur le développement s'appuient principalement sur un courant psycholinguistique développemental et une approche sociolinguistique qui privilégient des aspects formels du langage. Les recherches en didactique et sur les interactions verbales réfèrent davantage à une approche fonctionnelle du langage développée par un courant psycholinguistique plus axé sur les phénomènes sémantico-pragmatiques et sur la communication verbale.

Deuxièmement, les thématiques et les objectifs de recherche différents exercent une influence dans le choix de la méthodologie employée. En acquisition, on cherche à décrire des phénomènes en analysant des corpus. On ne s'intéresse pas à mesurer les conséquences ou les implications pédagogiques des résultats. En didactique, la recherche théorique, sauf quelques exceptions, se concentre à coordonner des concepts pédagogiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques sans chercher à intégrer les résultats descriptifs ou expérimentaux reliés à ces concepts. La même situation se produit entre les recherches sur les interactions verbales en classe et en didactique.

Le fait que les recherches sur le développement et sur les interactions verbales ignorent la didactique est plus facilement explicable, d'autant plus que la majorité sont effectuées dans un cadre "académique" qui privilégie la connaissance pour la connaissance. Ce qui s'explique plus difficilement, c'est cette quasi-fermeture de la plupart des recherches en

didactique vis-à-vis tout ce qui concerne les recherches sur l'acquisition du langage au Québec.

2. Présentation sommaire des résultats

2.1 Recherches sur le développement du langage

2.1.1 Développement des aspects formels du langage

En ce qui concerne les recherches qui s'intéressent au développement des aspects formels du langage, un certain nombre d'auteurs étudient les phénomènes uniquement par rapport à leur ordre d'acquisition, à leur niveau de complexité ou plus simplement en fonction de l'âge des sujets. Ces recherches concernent plus souvent l'enfant d'âge préscolaire.

Quelques recherches seulement abordent le développement de la phonologie et du lexique. Pupier (1977, 1981), à partir de l'analyse de corpus d'enfants de deux ans, tente de déduire un ensemble de règles phonologiques sous-jacentes aux réalisations phonétiques observées. Au niveau lexical, la recherche de Richard (1981) comporte une étude de cas du vocabulaire actif.

Au plan syntaxique, trois recherches analysent l'ensemble des structures du langage. Boucher (1973), Lazure (1977) et Feider (1981) s'intéressent aux enfants de 4 et 5 ans. Ils tentent de dégager certains indices qui pourraient constituer des variables utiles pour la construction d'une échelle de développement linguistique. Quatre autres recherches considèrent des aspects syntaxiques plus spécifiques. Nuckle (1981) étudie l'évolution des pronoms personnels clitiques chez les enfants de 3 à 5 ans. Poulin (1982) s'intéresse au développement des structures coordonnées chez des enfants de 2 à 6 ans. Van Grunderbeeck (1981) de même que Martinez et Tremblay (1984) traitent respectivement de la compréhension des phrases actives, négatives, passives et passives-négatives chez des

enfants de 4 à 7 ans et de la compréhension des relatives chez des élèves de 7 à 12 ans.

Enfin, deux recherches concernent certains indices du développement sémantico-pragmatique de l'enfant. Bigras (1977) étudie l'évolution de la compréhension des prépositions chez l'enfant de 2 à 4 ans. Legerstee (1982) analyse l'acquisition des pronoms personnels et possessifs chez les enfants de 18 à 30 mois.

En somme, les recherches effectuées sur les aspects formels du langage des jeunes enfants étudient davantage les facteurs linguistiques du développement en tentant de spécifier les paramètres de la maturation linguistique. Ces auteurs s'intéressent davantage à comprendre comment l'objet-langage se développe en soi sans se préoccuper vraiment de savoir comment l'enfant acquiert sa langue.

2.1.2 Développement des aspects formels du langage en fonction de variables environnementales

Un autre ensemble de recherches présente le même cadre de référence au plan de l'analyse formelle du langage. Ce qui les différencie essentiellement, c'est qu'elles considèrent l'enfant ou l'adolescent comme inscrit dans un environnement social, scolaire, géographique, etc. Il s'agit alors de savoir si des variables comme le milieu socioculturel, l'école, l'aire géographique sont susceptibles de déterminer des différences au niveau de l'évolution de la performance linguistique.

Dans un premier groupe de recherches, on veut vérifier si le milieu exerce une influence au cours du développement dans l'utilisation de certaines structures linguistiques de base, dans l'application de certaines règles sous-jacentes ou dans l'étendue du vocabulaire. On part du postulat que le milieu pourrait alors servir de filtre au cours du processus

d'appréhension de la réalité linguistique. Six recherches s'engagent dans cette problématique en comparant tantôt les dimensions syntaxiques au niveau de la production ou de la compréhension, tantôt l'utilisation ou la compréhension du vocabulaire provenant d'enfants ou d'adolescents de milieux socioéconomiques contrastés.

Pour Pierre-Joly (1978) et Lehoux (1978), la comparaison d'enfants de 4 et 5 ans fait ressortir quelques différences significatives entre les milieux. Cependant, dans l'ensemble, les enfants font preuve de capacités équivalentes puisqu'ils ont recours aux mêmes structures syntaxiques et aux mêmes règles transformationnelles. Les résultats de la recherche de Pagé (1971), qui compare les performances d'enfants de six et sept ans tant au plan de la production qu'au plan de la compréhension, abondent dans le même sens. Il n'y aurait pas d'hétérogénéité observable au niveau des composantes syntaxiques en fonction de l'appartenance à un milieu socioéconomique. Enfin, Comeau (1976) constate quelques différences chez des adolescents de dix et seize ans. Celles-ci se situent au niveau de l'utilisation plus fréquente, chez les élèves de milieu favorisé, de structures relatives incluses et d'une plus grande production, chez les élèves de milieu défavorisé, de structures juxtaposées et de propositions simples. En fait, l'ensemble de ces recherches confirme qu'au niveau syntaxique les enfants ou les adolescents disposent des mêmes ressources et qu'ils les mettent en oeuvre de façon plutôt comparable.

Au plan lexical, deux recherches présentent des résultats allant dans le sens d'une différence entre les milieux. La recherche de Gratton (1975) s'attache à la compréhension du lexique provenant d'un manuel d'enseignement de la lecture. Elle conclut qu'à la fin de la deuxième année les enfants de milieu défavorisé connaissent moins de lexèmes de registre standard que ceux de milieu favorisé. Il existe un écart dans la compréhension qui peut être dû aux lexèmes retenus dans la construction des épreuves. Cette recherche n'indique pas ce-

pendant quels lexèmes les enfants peuvent substituer à ceux du dialecte standard. Primeau (1975) fournit quelques indications en ce sens puisqu'il montre que des enfants de 3e à 6e année du primaire, dont les parents ont une scolarité supérieure, utilisent plus souvent les formes du dialecte standard que celles du dialecte populaire pour désigner des réalités quotidiennes.

Une seconde avenue de recherche s'appuie sur le postulat que tout dialecte constitue un système linguistique hautement développé. Les différences formelles observées ont davantage d'incidence au plan des valeurs sociales attribuées à ces marqueurs linguistiques. Au Québec, le projet sociolinguistique Centre-sud dirigé par Claire Lefebvre a permis la publication de plusieurs recherches théoriques et descriptives du langage d'adolescents provenant de cette région de Montréal. Ces recherches abordent des différences syntaxiques, morphologiques, et lexicales. Les différences majeures sont d'abord lexicales au niveau de la sélection de certains pronoms relatifs ou interrogatifs, ce qui déclenche ensuite, selon le choix effectué, l'application d'une séquence de règles syntaxiques. Ces différences sont également morpholexicales, telle la généralisation de paradigmes verbaux, et syntaxiques, telle l'utilisation de structures disloquées. Les recherches comparatives montrent que les formes standard sont comprises par les adolescents mais qu'elles ne sont utilisées que dans certaines situations très formelles. Ces formes font donc partie de leur compétence linguistique mais leur utilisation est évitée la plupart du temps.

L'école est une autre variable susceptible d'influencer la performance linguistique des élèves. Deux recherches essaient de vérifier cet effet sur le développement du langage oral. Hébert (1977) étudie l'évolution des marques orales standard du nombre des articles, des noms et des verbes au présent de l'indicatif dans les productions verbales d'élèves de la maternelle à la fin du primaire. Les résultats indi-

quent que le degré scolaire est une variable significative par rapport au développement de la morphologie du dialecte standard. Il est possible que la maturation explique ces résultats mais il est plus plausible qu'ils soient en relation avec l'enseignement de la grammaire à l'école. Primeau (1976) analyse le développement du vocabulaire relié aux réalités quotidiennes chez des élèves de 3e à 6e année du primaire. Les élèves de 6e année utilisent significativement plus de lexèmes standard. Encore dans ce cas-ci, la maturation ou l'usage linguistique ambiant peuvent être des hypothèses explicatives alternatives mais comme le chercheur a pu vérifier qu'il y a eu un enseignement des lexèmes standard auprès de ses sujets, il semble bien qu'on peut affirmer que l'école exerce une influence, par ses interventions pédagogiques, sur l'acquisition du lexique standard.

Une troisième variable environnementale est également envisagée: l'aire géographique. Trois recherches fournissent des indications à l'effet que cette variable n'exerce pas un effet à tous les niveaux linguistiques. Hébert (1977) conclut que le fait de vivre dans un milieu rural ou urbain n'influence pas de façon significative l'acquisition des morphèmes grammaticaux du pluriel. Labelle (1976) compare les productions syntaxiques d'enfants montréalais et parisiens. Il constate que les performances des deux groupes sont conformes aux critères normatifs en ce qui a trait à la syntaxe générale de la langue. Les deux groupes utilisent un même répertoire de structures syntaxiques, malgré quelques différences minimes. La recherche de Leclerc (1975), par contre, relève de nombreux écarts lexicaux entre les groupes d'étudiants de 3e et 4e secondaire en fonction des aires géographiques retenues. L'auteur observe que, pour certains termes fréquents, la province, par rapport à Montréal, emploie davantage les formes standard et utilise moins d'anglicismes. Ainsi, l'aire géographique ne semble pas exercer d'influence sur les niveaux structuraux et morphologiques alors qu'elle peut engendrer des différences au niveau du lexique.

2.1.3 Développement du langage et développement cognitif

Un troisième ensemble de recherches s'intéresse aux relations entre le développement du langage et le développement cognitif. Trois recherches examinent les liens entre certains aspects sémantiques et le développement des concepts cognitifs. Les sujets sont d'abord classifiés selon leur niveau d'opérativité par rapport au développement cognitif et les performances linguistiques sont ensuite mises en corrélation avec les différents stades.

Fournier-Webb (1976) met en parallèle le développement de la notion de classification et l'acquisition du système linguistique relié à l'inclusion de classe. Les résultats montrent une nette évolution de l'emploi des déterminants et de la compréhension de ceux-ci en fonction de la capacité chez l'enfant d'effectuer des emboîtements ou des classifications hiérarchiques.

Boudreau (1978) étudie la question du rôle du langage dans l'acquisition de la conservation. En soumettant les sujets à deux types de consigne, on constate que ni le langage relatif ni le langage absolu, tel qu'ils sont définis dans la recherche, ne semblent influencer le déroulement de l'expérimentation classique de conservation des liquides. En analysant les justifications verbales apportées par l'enfant, l'auteur observe une parenté étroite entre les arguments sémantiques utilisés et les processus psychologiques impliqués dans la conservation.

Markovits (1980) étudie la structure sémantique du langage en fonction de l'acquisition de la classification. Il montre que les types d'utilisation des termes de classification reliés à la forme et à la couleur sont liés à trois niveaux hiérarchisés de classification.

S'inscrivant dans le courant de la psycholinguistique génétique piagétienne, ces recherches fournissent des données supplémentaires qui permettent de confirmer le modèle constructiviste impliquant que "les progrès du langage sont dus à un mécanisme régulateur ou organisateur à la fois interne et solidaire des autres formes du même processus" agissant au niveau cognitif (Piaget, préface de Ferreiro, 1971).

2.1.4 Développement de la cognition sociale

Un quatrième ensemble de recherches tente de concilier deux types de variables susceptibles d'influencer le développement de la performance linguistique. Il s'agit des travaux portant sur la cognition sociale et sur la communication référentielle. Ces recherches considèrent à la fois l'influence de variables internes à l'individu comme la capacité de décentration, la capacité d'analyse de la situation, la capacité d'adaptation à l'interlocuteur, etc., et l'influence de variables externes comme la sociabilité, la familiarité, etc. Toutes ces recherches sont des mémoires de maîtrise faits sous la direction de Monique Lefebvre-Pinard. Elles portent sur trois aspects principaux: la prise de rôle ou l'identification du point de vue d'autrui, la communication référentielle et les interactions dyadiques libres. Elles ont tenté de poursuivre trois objectifs: élaborer un instrument de mesure des habiletés sociocognitives, tester l'efficacité de différentes procédures d'apprentissage au niveau de la communication référentielle et établir des relations entre niveaux de cognition sociale et interactions verbales.

Lefebvre-Pinard et Lamarche (1977) élaborent, à partir du modèle de Flavell (1968), un instrument de mesure des habiletés sociocognitives qui comporte une évaluation de l'habileté à tenir compte du point de vue de l'autre et qui est adapté aux capacités cognitives et communicationnelles d'enfants de 5 à 9 ans. Chaque tâche permet d'estimer un niveau particulier dans le développement de ces habiletés, les trois premières

étant strictement cognitives et la dernière mesurant la compétence au niveau de la communication référentielle. Cet instrument est expérimenté auprès d'un large échantillon. Les résultats indiquent une différence significative en fonction de l'âge, des épreuves et de l'interaction de l'âge et des épreuves. Il se dégage une hiérarchie de niveaux dans le développement de l'habileté à identifier le point de vue cognitif d'autrui. Les deux premiers niveaux concernent la capacité de décentration par rapport à certaines caractéristiques d'autrui. Le troisième niveau suppose l'inférence de la pertinence de fournir certaines informations à l'interlocuteur alors que le quatrième niveau implique le maintien de cette inférence au cours de la communication.

Quelques recherches expérimentales tentent d'exercer un effet sur certaines variables pouvant intervenir au cours de l'apprentissage des habiletés sociocognitives. Mousty (1978) veut vérifier si la présence d'un bon agent d'apprentissage est déterminant dans l'apprentissage. Ainsi, des enfants de 7 ans qui ont réussi les quatre niveaux du test validé dans la recherche présentée précédemment et d'autres enfants du même âge qui ont échoué les niveaux trois et quatre sont placés en interaction avec des enfants de 6 ans qui ont échoué aux quatre tâches. Les résultats confirment qu'un bon agent d'apprentissage exerce une influence bénéfique sur un enfant lorsqu'il utilise une méthode à conflit cognitif. Thibault (1978) étudie le pattern des comportements émis par ces différents agents d'apprentissage. L'auteur observe qu'il existe une relation significative entre certaines catégories spécifiques de comportements chez les agents et les progrès des sujets. Reid (1978) compare trois méthodes d'apprentissage de la communication référentielle: une méthode de conflit cognitif d'origine sociale où l'enfant participe comme locuteur et auditeur, une méthode de modelage où l'enfant est simple observateur et une méthode mixte conflit cognitif-modelage. Au premier post-test, la dernière méthode semble la plus efficace. Cependant, deux mois plus tard, les méthodes ne se distinguent plus l'une

l'autre. Il est présumé que ces méthodes induisent des rythmes d'apprentissage différents au niveau de l'impact respectif des exercices, de la rétroaction et du niveau d'activité manifeste des sujets.

Enfin, une recherche de Lefebvre-Pinard, Vézina, Bouffard-Bouchard et Strayer (1980) tente d'étudier l'influence relative du niveau de cognition sociale, du degré de familiarité, de l'âge et du sexe des enfants de 3 à 5 ans lors d'interactions dyadiques libres. Les résultats d'une analyse discriminante indiquent que seul le degré de familiarité est lié aux types d'interactions verbales. Il convient de mentionner, suite à la discussion critique des auteurs, que la grille d'analyse porte exclusivement sur l'aspect relié et approprié du discours sans pondération en fonction de séquences conversationnelles sur des thèmes successifs. Toutefois, ces résultats laissent croire que les interactions verbales chez de jeunes enfants sont encore dépendantes du contexte social immédiat. Il est possible qu'un peu plus tard au cours du développement, cette dépendance se manifeste autrement au niveau de la cognition sociale.

2.2 Recherches sur les interactions verbales

Les recherches abordent cette thématique sous trois aspects très différents. Certaines s'interrogent sur la compréhension du langage de l'enseignant. Certaines autres étudient les différentes fonctions verbales véhiculées au cours des interactions du maître et des élèves. D'autres privilégient le pôle des élèves en analysant leurs interactions dans différentes situations d'énonciation.

Baillargeon-Gauthier (1978) tente de vérifier si les enfants de maternelle de milieux socioéconomiques différents comprennent autant le langage de l'enseignant. L'épreuve de compréhension du langage se compose de trois sections: perceptivo-motrice, mathématique et verbale. Les échantillons de

langage de l'enseignant se conforment à une analyse formelle antérieure de corpus linguistiques d'enseignantes. L'analyse des résultats ne permet pas d'identifier de lien entre le niveau socioéconomique et la compréhension des consignes. Il existe cependant une relation entre les résultats à un test d'intelligence non verbale et les résultats aux épreuves de compréhension mais il n'y a pas de lien entre l'intelligence et le niveau socioéconomique. La difficulté de compréhension s'expliquerait davantage, selon l'auteur, par des difficultés éprouvées par les jeunes enfants dans la solution de tâches impliquant des notions spatiales et mathématiques.

Rondal, Adrao et Neves (1981) soumettent également un test de vocabulaire et de compréhension morphosyntaxique à des enfants de maternelle et de première année. Ces tests sont élaborés suite à une analyse d'une série de paramètres linguistiques et psycholinguistiques du langage de dix enseignantes. Les résultats partiels recueillis semblent confirmer qu'il ne paraît pas exister de problème notable de communication et de compréhension.

Ces deux recherches indiquent donc de façon indirecte que les interactions enseignant-élèves ne sont pas brouillées au point de départ. Certains enfants arrivent à l'école en possession d'un dialecte aux caractéristiques formelles différentes, qui sert souvent à d'autres fins que celui qui prédomine en milieu scolaire. Il semble qu'au niveau de la compréhension, à tout le moins, leur compétence ne soit pas mise en doute.

Trois recherches rapportent des données descriptives concernant les interactions enseignant-élèves au cours de l'enseignement du français. Deux d'entre elles concernent le secondaire. Dussault et al. (1977) analysent les interactions verbales de dix-sept enseignants et plus de 500 élèves de tout le secondaire à l'aide des grilles de Flanders, Joyce et Bellack. Les résultats font ressortir des styles d'interaction

très différents selon les classes. Dans six classes, 58% à 78% du temps appartient à l'enseignant alors que dans neuf classes, c'est l'élève qui a l'initiative dans 69% des cas. Seulement deux classes partagent également le temps d'interaction. Quant aux interactions des enseignants, elles ont surtout pour but d'informer en posant des questions ou en fournissant de la matière et d'imposer un plan ou une procédure. Ces deux fonctions verbales comportent respectivement 60% et 22% des interactions. Selon la grille de Bellack, l'enseignant est beaucoup plus actif en initiant, en structurant et en sollicitant les échanges verbaux. Lévesque-Roy (1980) effectue une analyse des interactions auprès d'une classe du secondaire. Comme pour la recherche précédente, l'auteure constate une participation verbale dominante de la part de l'enseignant qui exerce une influence globale directe et indirecte, prolonge le contenu et contrôle le climat social de la classe. Les élèves réagissent au renforcement positif et à la sollicitation du maître. Il s'agit tout de même d'une communication dite démocratique étant donné qu'elle tient compte des réactions des élèves en cherchant à les intégrer au processus d'enseignement-apprentissage. Le mouvement pédagogique global peut s'exprimer sous la forme séquentielle suivante: 1) le maître enseigne, sollicite; 2) l'élève intervient de façon personnelle; 3) le maître renforce positivement, revient et prolonge le contenu.

Au niveau primaire, Lemire (1980, 1982) cherche à vérifier si les situations scolaires, selon qu'elles portent sur la structuration ou l'analyse de la langue et sur l'expression ou la communication verbale, entraînent des distinctions au plan des structures et des processus discursifs observés à partir des fonctions verbales. Les résultats indiquent que, dans une situation de communication, l'enseignant utilise davantage la fonction de présentation alors que l'élève emploie en grande partie la fonction opérationnelle. L'élève s'exprime davantage, veut communiquer des idées et il n'attend pas une sollicitation pour intervenir. En situation d'apprentis-

sage de la langue, le maître dirige davantage les interactions, rétroagit aux réponses alors que l'élève utilise la fonction variationnelle, c'est-à-dire qu'il modifie simplement l'énoncé du maître. Pour compléter ces données, Ledoux (1982) observe que la fonction variationnelle est plus utilisée par le maître en situation de communication alors qu'elle l'est plus chez l'élève en situation d'analyse de la langue.

Sarrasin (1984) s'intéresse plus spécifiquement aux interactions entre élèves. Il veut vérifier l'influence des types de discours sur ces interactions. Il présente seulement quelques résultats préliminaires. Il remarque qu'il est frappant de constater à quel point les enfants du primaire sont aptes à percevoir les exigences des types de discours informatif, persuasif et expressif. Les paramètres psychosociolinguistiques sont donc suffisamment saillants dans l'esprit de l'enfant pour qu'il puisse adopter les stratégies discursives appropriées. Ces affirmations ne reposent pour l'instant sur aucune donnée quantitative.

Un second ensemble de recherches aborde la question des interactions verbales adulte-enfant. Boucquemont (1977), Lécuyer-Sabino (1979) et Cossette (1983) décrivent les caractéristiques du langage maternel adressé à des nourrissons. Ces recherches s'attachent surtout à l'analyse des aspects prosodiques, syntaxiques ou lexicaux employés par les mères pour interagir. Elles font ressortir que celles-ci déploient un ensemble de stratégies interactives pour établir une communication et pour inculquer à leur enfant les principales règles conversationnelles. La recherche de Sentilhes (1978) développe une approche plus pragmatique en analysant les différentes utilisations du langage de la mère en contact avec son bébé de six à douze mois.

2.3 Recherches en didactique de l'oral

2.3.1 Fondements théoriques de l'approche fonctionnelle

Au début des années soixante-dix, le Québec, comme la majorité des pays francophones, s'est engagé résolument dans une pédagogie de la communication sans attendre que la recherche ait vraiment exploré les fondements théoriques et les conséquences empiriques de cette nouvelle approche. Ce n'est que par la suite que certains chercheurs se sont intéressés à en poser la problématique, à en définir les concepts et-à en tirer les implications pédagogiques pour l'enseignement du français.

Bibeau (1973) part de la constatation qu'une approche qui vise à mettre l'accent sur l'expression individuelle est en contradiction avec un enseignement correctif de la langue standard. Cette critique du programme-cadre l'amène à analyser comment le développement du langage peut se faire dans le respect des lois de la communication. Ces lois se formulent comme suit.

1° Une langue est un instrument de communication pour satisfaire des besoins.
2° Une communication s'intègre dans un circuit de communication.
3° Les effets secondaires ou concomitants de la communication ne peuvent exister que si la communication essentielle est assurée.
4° Le circuit de la communication s'élargit au fur et à mesure que l'enfant grandit.

Ces lois semblent naturelles mais elles sont lourdes de conséquences pour l'enseignement. L'auteur en tire quelques principes didactiques. La communication doit se faire dans un circuit naturel, c'est-à-dire en respectant l'âge et les be-

soins de l'enfant et en observant les conditions de réalisation. Il faut faire confiance à ceux qui communiquent et au milieu dans lequel vivent les élèves. Enseigner l'oral n'est pas enseigner des faits de langue mais plutôt chercher à contrôler l'efficacité de la communication verbale en indiquant les sources d'incompréhension et les moyens linguistiques de la réduire.

Brunet et Pagé (1975) exposent les fondements théoriques d'une approche pédagogique fonctionnelle axée sur l'utilisation du langage. Le langage se définit comme une habileté au service de la communication. Sa pratique nécessite la coordination de différents facteurs internes et externes. L'acte de langage suppose une intention qui se réalise en tenant compte de certaines conditions d'énonciation: le contexte, l'interlocuteur, la situation. Il remplit ainsi une série de fonctions auxquelles correspondent des stratégies et des formes discursives spécifiques. Les aspects linguistiques plus formels ne représentent en fait qu'un facteur parmi plusieurs qui déterminent la compétence de la communication. La pratique du langage apparaît ainsi comme un processus actif d'adaptation et d'équilibration. Au niveau intralinguistique, les processus linguistiques doivent s'adapter à la situation de communication et aux caractéristiques, connaissances, besoins ou attitudes de l'interlocuteur.

Ces concepts sont ensuite articulés au niveau du développement de l'habileté à communiquer. L'enfant est considéré comme actif dans la construction de son langage. C'est par des interactions verbales constantes qu'il développe son habileté et qu'il apprend à ajuster ses énoncés en rétroagissant à diverses composantes de son environnement. L'enrichissement provient également des relations réciproques avec le développement d'autres processus comme la mémoire, la perception, l'intelligence, la cognition sociale, etc. dont l'épanouissement est le produit d'interactions sociales. Pour être efficace, une pédagogie de l'oral s'oriente nécessairement vers un

apprentissage significatif pour l'enfant. Elle doit respecter certains procédés éducatifs qui garantissent des interactions positives grâce auxquelles l'enfant apprend tout en conservant son rythme. La didactique est fondée sur une présentation diversifiée de situations de communication qui l'habilite à pratiquer différents usages linguistiques.

Dans une approche pédagogique qui se veut sensible aux dimensions psychologiques, sociales et linguistiques, le concept de fonction est un concept charnière dans l'étude des relations entre ces facteurs. Dans une présentation sommaire des types de fonction, Bibeau et Pagé (1976) retiennent trois fonctions générales: la fonction interrelationnelle, la fonction individuelle et la fonction cumulative. Les deux premières expriment la relation du social par rapport à l'individu; la troisième relie le linguistique au cognitif.

En adoptant une perspective axée sur la communication, Valiquette (1980) propose une typologie des fonctions qui établissent des styles d'interaction. Ces fonctions comportent des usages assez typiques de la langue qui mettent en oeuvre des formes discursives et linguistiques spécifiques. La fonction expressive, centrée sur l'émetteur, appelle le langage de la subjectivité. La fonction informative, qui veut tenir compte des besoins de l'interlocuteur, suppose l'utilisation d'une langue dite plus objective. La fonction persuasive, qui suppose une analyse globale des considérants situationnels, comporte un discours argumentatif. La fonction régulatoire, qui exerce un effet direct sur autrui, emploie un langage injonctif. La fonction ludique veut agir sur autrui en l'amusant par des jeux de langage.

Gauthier (1985) articule une dynamique des fonctions du langage en tentant de tenir compte de plusieurs formes de relations possibles avec les dimensions psychosociolinguistiques impliquées. Il établit un noyau intégrateur fonctionnel qu'il symbolise par JEU et quatre pôles (JE, TU, il (concepts) et IL

(figures)) qui entretiennent des relations mutuelles. Ces relations renvoient aux dimensions sous-jacentes au "jeu" du langage:le psychologique (JE-JEU), le logique (JE-il), le sociologique (TU-JEU), le psychosociologique (JE-TU), l'analogique (JE-IL), le référentiel (JE-il-TU), le métalinguistique (il-JEU), le sensible (IL-JEU). L'auteur conçoit les habiletés langagières comme étant au carrefour de la communication, de la représentation et de l'imaginaire. Cette perspective l'amène à privilégier une pédagogie qui tente de développer des conditions d'apprentissage qui puissent actualiser ces différentes relations fonctionnelles.

Pierre-Joly (1978) est un des premiers auteurs au Québec à tirer partie des fondements théoriques de l'approche fonctionnelle en les mettant en application dans l'élaboration d'un programme de développement psycholinguistique au préscolaire. Le programme met l'accent sur le rôle actif que doit jouer l'enfant au cours de son apprentissage. Pour apprendre à découvrir par lui-même, il doit apprendre à communiquer. Il expérimente les fonctions sociales et cognitives du langage en étant soumis à des contextes d'apprentissage variés. Les situations sont vécues sous forme d'activités à caractère social, cognitif ou communicatif. La dimension sociale met en opération les fonctions instrumentale, directive, personnelle. La dimension cognitive privilégie les fonctions heuristique, référentielle, symbolique. La dimension communicative peut englober la plupart de ces fonctions. Le programme part de l'idée que le langage s'acquiert en situation signifiante, qu'il faut créer un climat incitatif, qu'il faut partir du vécu de l'enfant pour stimuler le désir d'apprendre.

Les concepteurs du *Programme d'étude* de 1979, même s'ils ne s'appuient pas sur un rationnel théorique explicite, s'orientent vers une démarche fonctionnelle. La mise en situation est au coeur de la démarche pédagogique. Ce qui s'en éloigne quelque peu, c'est que les habiletés langagières ne semblent pas se développer par l'exercice pur et simple des

fonctions du langage. C'est à travers l'objectivation que les connaissances implicites passent au niveau de l'explicitation, de l'analyse et de la structuration. On se rapproche alors davantage d'une démarche d'appropriation. L'intégration consciente des connaissances s'avère un moyen complémentaire essentiel au niveau du développement des habiletés et des techniques langagières.

2.3.2 Vers une remise en question de l'approche fonctionnelle

À la suite du *Programme d'étude* de 1979 qui met en doute la pratique d'une didactique axée exclusivement sur la communication, un certain nombre d'auteurs adoptent une position plus radicale concernant l'importance accordée aux connaissances et aux habiletés linguistiques et métalinguistiques. Selon Gagné (1979, 1982), les éléments d'apprentissage proposés par ce programme ne portent que sur le développement de l'habileté à communiquer alors que des recherches indiquent clairement qu'il y a place durant la scolarisation pour un développement d'habiletés proprement linguistiques. Selon lui, on assiste à une exclusion apparente d'objectifs linguistiques spécifiques. Pour être efficace, la pédagogie doit tenter d'opérer une synthèse intégrative de deux pédagogies: une pédagogie de la langue et une pédagogie de la parole. La première vise la maîtrise du code linguistique et la seconde son utilisation. Axée uniquement sur la langue, elle risque de s'orienter vers un enseignement traditionnel à tendance normative. Lorsqu'elle se cantonne à la pratique de la parole, elle s'expose à tourner en rond faute d'objectifs précis et de contenus distribués selon des critères établis.

Plessis-Bélair (1981) parle plutôt d'une pédagogie intégrée qui réussit à concilier une pédagogie centrée sur le système linguistique et une pédagogie centrée sur la communication. Cette didactique de l'oral qui articule les pôles for-

mel et fonctionnel se fonde sur différents types de mise en situation: des activités de développement linguistique qui visent à intervenir au niveau de la complexité, de l'explicitation, de la clarté, etc.; des activités d'expression qui placent l'enfant dans des situations variées; des activités de retour ou de conscientisation linguistique.

Par rapport aux tenants de la communication et aux tenants d'une pédagogie qui veut intégrer utilisation et analyse du code, Hopper (1976) privilégie le pôle "analyse du code" en posant que le circuit métalinguistique constitue le processus moteur du développement du langage. L'apprentissage du langage suppose une interaction dynamique constante avec l'objet langage. Même si cette analyse est longtemps inconsciente et implicite chez l'enfant, elle demeure un processus très actif dont il est nécessaire de tenir compte dans une pédagogie qui veut respecter un développement linguistique naturel. Cette pédagogie va dans le sens d'une pédagogie réflexive de la langue où le jugement métalinguistique, la distanciation, la comparaison, l'évaluation, l'induction des règles sont des processus importants pour une maîtrise du code linguistique.

2.3.3 *La question de la norme*

La recherche en didactique de l'oral aborde en contrepoint une autre thématique: les variétés linguistiques et la norme d'enseignement. En prônant la norme du français international réputé correct comme norme linguistique, le programme cadre suscite des commentaires critiques de la part de certains chercheurs en didactique.

D'après Berger (1975), le programme cadre soutient que la qualité de la communication est fonction de la maîtrise de la langue et qu'il importe d'apprendre cette langue pour s'intégrer à la culture dominante. L'adhésion à une certaine culture apparaît donc la principale motivation. Cependant, cette position est difficilement conciliable avec certaines tendan-

ces de la recherche ethno et sociolinguistique. La maîtrise de la communication tient davantage à des facteurs socioaffectifs et socioculturels. L'intégration à une culture découle de l'appartenance à une classe sociale. La classe bourgeoise dominante impose sa culture et la qualité de la langue est définie par la pratique linguistique de cette classe. Pour éviter l'aliénation des autres groupes sociaux en présence, il est important que la pédagogie s'oriente vers une perspective bidialectaliste. En s'appuyant sur les connaissances intuitives du dialecte utilisé par l'enfant à son arrivée à l'école, cet enseignement devrait élargir peu à peu son utilisation à des contextes de communication qui contraignent l'emploi de certaines formes dites standard.

Pour Bibeau (1978), l'école impose toujours une certaine forme de normalisation. Du fait qu'elle doit faire acquérir des connaissances, l'école constitue un instrument de normalisation linguistique systématique. Au plan linguistique cependant, il est fondamental que cette normalisation soit justifiée pour être effective. Ce qui influe sur les aspects formels de la langue, ce ne sont pas tant des facteurs linguistiques que des facteurs psychosociaux. Selon lui, la normalisation ne peut s'exercer que par rapport à des objets qui entraînent un changement chez les enfants: changement dans la connaissance, changement dans l'habileté à utiliser cette connaissance, changement dans les valeurs véhiculées dans le milieu à propos de ces connaissances ou habiletés. En dehors de sa fonction première d'agent d'acquisition de connaissances, l'école ne peut exercer d'influence réelle sur la normalisation linguistique.

Deux évaluations des émissions *Les Oraliens* et *Les cent tours de Centour* qui avaient pour objectif de faire acquérir certaines formes lexicales standard semblent confirmer les considérations théoriques de Bibeau. Tchernoff (1977) évalue l'apprentissage auprès d'enfants de 1re et 2e années qui écoutent régulièrement les émissions. Les résultats

indiquent que seuls les élèves de 2e année font montre d'acquisition lexicale. Il y a augmentation de 7% dans la connaissance active et passive de mots appris à l'écoute des émissions. Au maximum de leurs performances, les élèves de 2e année possèdent une connaissance active de 43% et une connaissance passive de 75%. Les élèves de 1re année possèdent activement 37% des mots et en connaissent 67%. L'exploitation pédagogique ne semble pas modifier de façon significative le tableau des résultats. Gagné (1979) rapporte les résultats d'une évaluation exploratoire de quelques émissions. Il constate qu'entre 50 et 75% du contenu lexical serait pertinent. L'impact lexical n'est pas très significatif et l'impact au niveau morphologique s'avère négligeable. Ces résultats laissent croire qu'un enseignement qui se propose de faire acquérir des formes linguistiques sans se préoccuper de mettre en place des stratégies opérant au niveau des facteurs qui incitent au changement est pratiquement voué à l'échec.

Certains projets tentent de considérer qu'il faut partir des formes non standard pour un enseignement significatif de la langue. C'est l'hypothèse de base du projet Français III (Primeau, s.d.). Il propose une approche d'analyse de la langue qui amène l'enfant à prendre conscience des différences dialectales régionales ou stylistiques. C'est à travers différentes activités métalinguistiques (discrimination, alphabet phonétique, exercice structural, etc.) que l'enfant parvient à objectiver certains phénomènes sociolinguistiques, à modifier ses attitudes à l'endroit de la langue orale et à développer sa capacité de s'exprimer en utilisant les différents dialectes et registres de langue qui composent son environnement linguistique.

Le projet "Comme on dit...", dirigé par Roy (1979, 1981), a pris la relève du projet Français III. Il avait pour mandat d'expérimenter et d'évaluer certains modules du projet initial. L'objectif fondamental consiste à accroître la compétence sociolinguistique au plan de l'utilisation des registres

et de la modification des attitudes chez les élèves du second cycle du primaire en employant des instruments d'analyse comme l'alphabet phonétique et l'exercice structural. Cette recherche aboutit à des résultats paradoxaux. Les élèves utilisent adéquatement l'alphabet phonétique et sont capables de jugements métalinguistiques. Les enseignants apprécient beaucoup le nouveau matériel expérimenté et il semble qu'il suscite suffisamment d'intérêt chez les élèves. Cependant, le projet ne contribue pas à accentuer le développement de la compétence à communiquer et il échoue au niveau de ses tentatives de changement des attitudes des élèves vis-à-vis les formes des dialectes non standard.

Ostiguy et Gagné (1986) s'intéressent également à vérifier l'effet de certaines activités métalinguistiques sur la prise de conscience de phénomènes formels reliés aux registres de langue et sur l'utilisation appropriée de ces formes dans des contextes déterminés chez des élèves de 4e année. Les activités portent sur un contenu linguistique spécifique: certaines variables phonologiques, morphologiques et syntaxiques. La recherche exploratoire indique que spontanément les enfants ont tendance à employer certaines formes standard dans des contextes plus formels. Ils font preuve d'une certaine conscience métacommunicative mais ils ne peuvent identifier avec précision les variantes linguistiques impliquées. Quand ils peuvent utiliser une variante standard, ils en prennent généralement conscience. Les activités métalinguistiques font voir un accroissement de l'utilisation des variantes du langage soutenu. Cependant, les résultats de la recherche expérimentale d'Ostiguy (1988) ne confirment qu'en partie la recherche exploratoire. Les activités d'objectivation qui portent à la fois sur le sens et la forme des messages exercent un impact notable au plan de l'utilisation. Cependant, les activités d'analyse du langage centrées essentiellement sur la forme ne contribuent pas à modifier de façon significative l'utilisation des variantes soutenues, bien qu'elles fassent augmenter considérablement la conscience métalinguistique.

2.3.4 *Évaluation de l'oral*

Quelques recherches portent sur l'évaluation de l'oral. Comme le *Programme de d'études* de 1979 ne fixe aucun objectif minimal terminal en oral et ne présente pas de contenus déterminés, la question de l'évaluation des apprentissages est sujette à interprétation. Pour Hopper (1981), les éléments sur lesquels porte l'analyse de la communication sont autant de pistes pour observer et évaluer en situation l'habileté de l'enfant. L'objectivation serait ainsi associée à l'évaluation. Le problème quand on objective et qu'on évalue des habiletés de communication, c'est de déterminer la part respective qui revient aux savoirs-faire et aux savoirs.

Selon Dulude (1984), une démarche d'objectivation implique un processus d'évaluation formative. On pratique une forme d'évaluation chaque fois qu'on intervient. Toute rétroaction, toute interaction qui opère un retour sur l'information fournie comporte une situation d'évaluation. Toutefois, il est nécessaire de structurer des situations les plus naturelles possibles pour vérifier les capacités de communication par rapport à ces contextes. L'auteur établit un cadre de référence permettant d'évaluer le contenu et la forme en fonction de trois variables: l'intention, l'interlocuteur et le contexte. Ceci lui permet d'esquisser une grille d'évaluation par rapport à des critères pragmatiques et linguistiques.

3. Commentaires critiques et prospectives

3.1 Développement du langage

La recherche sur l'acquisition du langage s'est concentrée en grande majorité sur une approche formelle des phénomènes linguistiques. Au niveau préscolaire, les seules recherches qui s'orientent davantage vers une approche fonctionnelle s'intéressent au développement de certains indices pragmatiques ou encore à la cognition sociale. Au niveau primaire, la

recherche est marquée par l'influence combinée de la sociolinguistique et de la psycholinguistique, ce qui produit une plus grande concentration de recherches sur la description des caractéristiques formelles du langage en fonction de variables sociales (milieu socioéconomique ou socioculturel, caractéristiques du milieu familial, etc.) et de variables individuelles (âge, niveau scolaire, sexe, niveau cognitif, etc.). À part quelques recherches qui abordent la cognition sociale, les relations langage/pensée ou la capacité métalinguistique, l'ensemble des recherches fournit un tableau des performances linguistiques surtout aux niveaux syntaxique, lexical et morphologique.

On peut se demander en quoi ces recherches sur le développement peuvent être utiles pour la recherche en didactique de l'oral. Cette quasi-absence de lien explicite entre ces deux sous-domaines est tellement évidente qu'elle mérite qu'on s'y attarde quelque peu. En ce qui concerne les recherches au niveau préscolaire, seulement une recherche, la phase descriptive préliminaire du projet d'élaboration du programme psycholinguistique élaborée par Pierre-Joly (1978), se propose de comparer le développement des performances linguistiques d'enfants de 4 et 5 ans. Cette recherche, qui apparaît assez significative par rapport aux contraintes d'interprétation d'une analyse formelle, conclut qu'il n'y a pas de différences suffisantes au plan formel pour justifier d'élaborer un programme compensatoire spécial pour les classes défavorisées. Les performances étant relativement comparables, l'auteure propose ensuite un programme axé sur une approche fonctionnelle de la communication. Elle ne dispose pas cependant de données empiriques qui lui permettent d'estimer que les enfants utilisent leurs ressources linguistiques de façon comparable dans différentes situations de communication. Ce cas de figure indique bien les limites d'utilisation des recherches descriptives formelles. Les données fournissent des informations sur l'infrastructure linguistique. Par contre, l'approche fonction-

nelle en didactique est "concernée" par des variables situationnelles qui risquent d'influer sur cette infrastructure.

Au niveau du primaire, les recherches sur le développement qui s'intéressent aux caractéristiques formelles des registres de langue sont susceptibles de fournir à la didactique les principaux indicateurs qui fluctuent selon la formalité des contextes et qui peuvent être l'objet d'une prise de conscience par les élèves. Les recherches sur le développement de la cognition sociale sont également très précieuses puisqu'elles présentent des données concernant les problèmes de prise en compte des caractéristiques de l'interlocuteur et des problèmes d'analyse cognitive et perceptuelle de la situation de communication.

En somme, les recherches sur l'acquisition du langage présentent des points de repère formels qui permettent de mieux situer les enfants quand ils sont confrontés à des contextes similaires (description d'une séquence d'images, expression libre sur un thème, manipulation d'objets, etc.). Pour qu'elles soient plus directement applicables à la didactique de l'oral, il semble important qu'elles s'inscrivent dans un courant fonctionnel, ce qui est le cas actuellement de la plupart des recherches américaines et européennes. Il est fondamental de poursuivre des recherches sur l'évolution des types de discours en termes de stratégies cognitives et discursives tout en étudiant les correspondances réciproques avec les aspects formels. Des recherches doivent également se poursuivre au niveau du développement de la cognition sociale. Même s'il y a , à l'heure actuelle, plus de questions que de réponses sur le développement de la communication référentielle ou encore sur les relations entre la cognition sociale et la communication référentielle, il demeure que cette problématique peut se généraliser à d'autres types de discours, comme le discours incitatif et le discours argumentatif, par exemple. Comme la cognition sociale implique une évaluation implicite de la situation, il faut se demander s'il existe des rap-

ports entre cette fonction psychologique et la capacité métalinguistique. Ces recherches supposent aussi que certaines variables, comme le milieu socioculturel, le degré général de socialisation, certaines caractéristiques familiales, soient prises en compte au cours de ces études, ce qui n'est pas le cas des recherches rapportées.

Les recherches futures sur le développement du langage auraient donc avantage à étudier des variables susceptibles d'exercer des effets au cours de l'acte éducatif comme le contexte, la situation, l'interlocuteur, les fonctions, les types de discours. L'analyse fonctionnelle doit continuer à explorer les enjeux sociaux de ces différentes manifestations linguistiques. Cependant, la recherche sur le développement ne doit pas se concentrer uniquement sur des variables externes, ce qui apparaît être une tendance très forte des quinze dernières années. Les variables internes les plus souvent étudiées sont l'âge et le niveau cognitif. Comme l'âge se résume à tenir compte de la maturation linguistique, on peut donc dire que les recherches portant sur les aspects cognitifs sont les seules qui tiennent compte de facteurs intrinsèques. Étant donné que les intervenants en éducation ont besoin de s'ajuster aux apprenants, il semble justifié d'explorer quelles pourraient être les caractéristiques individuelles qui seraient en relation avec le développement de stratégies discursives, de la prise en compte de la situation, etc. On peut citer, à titre d'exemples, le style cognitif, le profil et le rythme d'apprentissage, la personnalité, etc. Il est bien entendu que la recherche sur l'acquisition du langage ne doit pas viser à être nécessairement applicable à l'enseignement. La connaissance pour la connaissance demeurera toujours un objectif valable en soi.

3.2 Interactions verbales

Les recherches sur les interactions verbales en classe adoptent d'emblée les approches fonctionnelle et formelle.

Elles sont plus directement liées au contexte éducatif. Elles comportent des études observationnelles qui présentent un portrait assez conforme des styles d'interaction qu'on peut remarquer dans une classe. Ces recherches descriptives apportent des informations pertinentes sur le fonctionnement global des actes interactifs mais trop peu tentent d'étudier ce qui peut faire varier ces interactions et en quoi certaines interactions sont de nature à faire progresser les élèves.

Les recherches de Lemire (1980), Ledoux (1982) et Sarrasin (1984) s'orientent vers cette problématique et les résultats alimentent le questionnement en didactique de l'oral. Celles-ci indiquent clairement que les interactions verbales adoptent des stratégies discursives différentes selon la nature des activités d'apprentissage ou selon les types de discours impliqués. La pédagogie de la communication repose sur le principe de base que c'est en se confrontant aux situations les plus variées possibles que l'enfant développe sa compétence à communiquer. Encore faut-il connaître, comme l'affirme Sarrasin (1984), les exigences cognitives imposées par ces situations et savoir ce qu'il y a lieu d'en escompter chez des enfants de tel ou tel âge. Ainsi, on devrait idéalement disposer de données qui puissent nous renseigner sur la structuration des échanges et les variations au plan des stratégies psycholinguistiques et sociolinguistiques en fonction des situations, des conditions d'exercice de ces situations, du rôle de l'enseignant, de certaines caractéristiques des apprenants, etc. Pour être efficace, le choix des stratégies pédagogiques, des points d'objectivation et des moyens de faire évoluer l'enfant repose sur une connaissance des différents facteurs en cause.

Une autre avenue de recherche peut apporter aussi des informations sur la question des stratégies d'enseignement. Au Québec, seulement quelques recherches ont tenté de décrire les interactions verbales adulte-enfant. Elles portent sur des enfants très jeunes et il est difficile de savoir quelles sont

les caractéristiques du langage adulte qui pourraient être transférables au cours des interactions dans un cadre scolaire. Il serait nécessaire que des recherches soient entreprises auprès d'enfants de 2 à 5 ans. En tenant compte de certaines variables comme le niveau culturel des parents, le niveau de développement psycholinguistique des enfants, etc., les recherches pourraient décrire les styles d'interaction qui produisent des effets bénéfiques sur le développement.

3.3 Didactique de l'oral

Les recherches en didactique de l'oral sont traversées par deux courants importants qui suscitent des questions qui n'ont pas fini d'être débattues. Par rapport au premier courant, on continue de se demander si l'exercice de la communication suffit au développement linguistique global de l'enfant. Certains croient qu'il faut intervenir en objectivant ces pratiques au cours du déroulement de la situation. D'autres prétendent que la pédagogie de l'oral doit véhiculer des contenus linguistiques en fonction des problèmes verbaux rencontrés par les élèves. Enfin, d'autres soutiennent qu'il est nécessaire de mettre l'enfant dans des contextes métalinguistiques spécifiques. Les tenants de l'objectivation ou de l'analyse du langage supposent ainsi que la conscience métalinguistique représente un processus important au cours du développement de l'utilisation du langage.

Le second courant pose le problème des variations linguistiques. L'ensemble des chercheurs s'entendent sur la nécessité de partir du langage dialectal de l'enfant. Ils ne remettent pas en cause de façon fondamentale le rôle normalisateur de l'école. Le débat se situe davantage au niveau de la pratique pédagogique reliée à cette question. Il est d'autant plus difficile à régler qu'il se situe au croisement des deux courants. Le modèle de l'enseignant qui utilise, dans une pédagogie de la communication, les dialectes non standard ou standard selon les contextes est-il suffisant pour que

l'enfant apprenne un langage standard? Jusqu'à quel point l'enfant doit-il avoir une certaine compétence de communication dans son dialecte pour pouvoir utiliser un code standard? La prise de conscience des particularités de son dialecte est-elle nécessaire à l'enfant pour communiquer en dialecte standard? La prise de conscience informelle suffit-elle ou s'il importe de planifier des activités métalinguistiques spécifiques? Voilà autant de questions dont les réponses tiennent davantage, présentement, de la religion que de la science.

En effet, les quelques recherches qui s'intéressent à la dernière de ces questions, telles celles de Roy et al. (1981), d'Ostiguy et Gagné (1986) et d'Ostiguy (1988), évaluent la portée de certaines activités métalinguistiques sur les performances linguistiques. Ces expériences aboutissent à des résultats plutôt contradictoires. Il faut admettre que d'autres recherches sont souhaitables pour fournir des données supplémentaires sur cette question.

Présentement, la recherche en didactique se préoccupe assez peu de la recherche empirique. Pourtant, plusieurs problèmes demeurent qui mériteraient d'être posés dans le cadre de recherches action ou de recherches évaluatives. Mentionnons par exemple:

- les effets de certaines conceptions pédagogiques (pédagogie traditionnelle vs pédagogie de la communication centrée sur l'élève vs pédagogie ouverte) sur la compétence de communication des élèves;

- les effets d'une démarche d'objectivation (comme la présente le *Programme d'études* de 1979) et d'une démarche de structuration sur les capacités métalinguistiques et sur les habiletés de communication;

- les conséquences théoriques et pratiques d'un enseignement de l'oral dans une approche intégrée;

- les problèmes soulevés par l'importance croissante des immigrants dans les classes de français.

Ces questions sont pourtant des thèmes relativement présents à l'esprit de ceux qui font de la recherche, mais elles n'ont, à notre connaissance, suscité que très peu de textes scientifiques au Québec autant au plan théorique qu'empirique.

Références

BAILLARGEON, Madeleine.
La compréhension du langage de l'enseignante par des enfants de statuts socio-économiques différents (thèse de doctorat), Québec, Université Laval, 1978.

BERGER, Roland.
"La langue dite maternelle, pourquoi l'enseigner?", *Québec français*, no 17, 1975, p. 27-30.

BERGER, Roland.
"La langue maternelle, comment l'enseigner?", *Québec français*, no 19, 1975, p. 42-46.

BERGER, Roland.
"La langue maternelle, pourquoi l'enseigner?. *Québec français*, no 18, 1975, p. 34-36.

BIBEAU, Gilles.
"La didactique du français: principes et applications", *Prospectives*, vol. 9, no 2, 1973, p. 77-84.

BIBEAU, Gilles.
"La norme et l'enseignement de la langue", *Québec français*, no 28, 1977, p. 18-20.

BIBEAU, Gilles.
"La norme et l'enseignement de la langue" (II), *Québec français*, no 29, 1977, p. 54-56.

BIBEAU, Gilles.
"Essai sur les objectifs de l'enseignement de la communication orale au secondaire", *Québec français*, no 31, 1978, p. 24-28.

COSSETTE, Louise.
Étude d'éléments prosodiques du langage maternel adressé à des nourissons de 3-4 mois (mémoire de M.A.), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1983.

DULUDE, Françoise.
"Évaluer l'oral, quand, comment, pourquoi?", *Québec français*, no 55, 1984, p. 48-52.

DUSSAULT, Gilles, LECLERC, Mariel, TURCOTTE, Claire.
Étude clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire (1973-76): rapport final (première tranche), Sainte-Foy, Institut national de la recherche scientifique-Éducation, 1977, p. 1-14.

DUSSAULT, Gilles, LECLERC, Mariel, TURCOTTE, Claire.
Étude clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire (1973-76): rapport final (deuxième tranche), Sainte-foy, Institut national de la recherche scientifique-Éducation, 1977, p. 145-276.

FOURNIER-WEBB, Claudette.
Étude de l'acquisition du système linguistique relié à l'inclusion de classe (mémoire de M.A.), Montréal, Université de Montréal, 1976.

FURCHTBAR-FEIDER, Helga.
"Quelques traits du développement linguistique chez le jeune enfant francophone de Montréal", dans Gagné, Gilles, Pagé, Michel (éd.), *Études sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980)*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1981, p. 71-81.

GAGNÉ, Gilles.
"L'enseignement télévisé du français, langue maternelle, à l'élémentaire: présentation, critique, évaluation", dans Rondeau, Guy, Bibeau, Gilles, Gagné, Gilles et al. (éd.),

BIBEAU, Gilles, PAGÉ, Michel.
"Fonctions langagières et enseignement de la langue maternelle", *Prospectives*, vol. 12, no 3, 1976, p. 143-152.

BIGRAS, André.
Étude expérimentale de la compréhension des prépositions chez les jeunes enfants francophones (mémoire de M.A.), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1977.

BOUCHER, Édith.
Exploration du langage des enfants francophones albertains de cinq ans (mémoire de M.Ed.), Edmonton, Université d'Alberta, 1973.

BOUCQUEMONT, Françoise.
Caractéristiques du langage maternel (mémoire de M.Ps.), Montréal, Université de Montréal, 1977.

BOUDREAU, Ginette.
Les relations entre le langage et la pensée dans le développement de la notion de conservation (mémoire de M.A.), Montréal, Université de montréal, 1978.

BRUNET, Paul-Émile, PAGÉ, Michel.
La langue orale à l'école. Repenser pour les 5-8 ans la pédagogie de la langue orale dans la perspective d'un apprentissage global de la langue maternelle, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Enseignement du français, langue maternelle, 1975.

COMEAU, Judith.
Comparaison du langage oral de sujets de dix et seize ans de deux milieux socio-économiques (thèse de doctorat), Montréal, Université de Montréal, 1975.

BIBEAU, Gilles, PAGÉ, Michel.
"Fonctions langagières et enseignement de la langue maternelle", *Prospectives*, vol. 12, no 3, 1976, p. 143-152.

BIGRAS, André.
Étude expérimentale de la compréhension des prépositions chez les jeunes enfants francophones (mémoire de M.A.), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1977.

BOUCHER, Édith.
Exploration du langage des enfants francophones albertains de cinq ans (mémoire de M.Ed.), Edmonton, Université d'Alberta, 1973.

BOUCQUEMONT, Françoise.
Caractéristiques du langage maternel (mémoire de M.Ps.), Montréal, Université de Montréal, 1977.

BOUDREAU, Ginette.
Les relations entre le langage et la pensée dans le développement de la notion de conservation (mémoire de M.A.), Montréal, Université de montréal, 1978.

BRUNET, Paul-Émile, PAGÉ, Michel.
La langue orale à l'école. Repenser pour les 5-8 ans la pédagogie de la langue orale dans la perspective d'un apprentissage global de la langue maternelle, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Enseignement du français, langue maternelle, 1975.

COMEAU, Judith.
Comparaison du langage oral de sujets de dix et seize ans de deux milieux socio-économiques (thèse de doctorat), Montréal, Université de Montréal, 1975.

COSSETTE, Louise.
Étude d'éléments prosodiques du langage maternel adressé à des nourissons de 3-4 mois (mémoire de M.A.), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1983.

DULUDE, Françoise.
"Évaluer l'oral, quand, comment, pourquoi?", *Québec français*, no 55, 1984, p. 48-52.

DUSSAULT, Gilles, LECLERC, Mariel, TURCOTTE, Claire.
Étude clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire (1973-76): rapport final (première tranche), Sainte-Foy, Institut national de la recherche scientifique-Éducation, 1977, p. 1-14.

DUSSAULT, Gilles, LECLERC, Mariel, TURCOTTE, Claire.
Étude clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire (1973-76): rapport final (deuxième tranche), Sainte-foy, Institut national de la recherche scientifique-Éducation, 1977, p. 145-276.

FOURNIER-WEBB, Claudette.
Étude de l'acquisition du système linguistique relié à l'inclusion de classe (mémoire de M.A.), Montréal, Université de Montréal, 1976.

FURCHTBAR-FEIDER, Helga.
"Quelques traits du développement linguistique chez le jeune enfant francophone de Montréal", dans Gagné, Gilles, Pagé, Michel (éd.), *Études sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980)*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1981, p. 71-81.

GAGNÉ, Gilles.
"L'enseignement télévisé du français, langue maternelle, à l'élémentaire: présentation, critique, évaluation", dans Rondeau, Guy, Bibeau, Gilles, Gagné, Gilles et al. (éd.),

Vingt-cinq ans de linguistique au Canada: hommage à J.-P. Vinay, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1979, p. 493-520.

GAGNÉ, Gilles.
Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole?, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, 1979.

GAGNÉ, Gilles.
"Enseignement et qualité de la langue au Québec: quelques propositions", *Le français moderne*, vol. 50, no 1, 1982, p. 61-73.

GAGNÉ, Gilles, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, LAZURE, Roger, ROPÉ, Françoise.
Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970 à 1984). À paraître.

GAUTHIER, Gilles.
La langue au coeur du développement humain. Essai sur les fondements de la pédagogie de la langue au primaire, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, 1985.

GRATTON, Micheline.
Les manuels d'enseignement de la lecture et le vocabulaire chez les enfants de deuxième année (mémoire de M.A.), Montréal, Université de Montréal, 1975.

HÉBERT, Bernard.
L'acquisition des marques orales du pluriel chez des enfants de la maternelle à la fin de l'élémentaire (mémoire de M.A.), Montréal, Université de Montréal, 1977.

HOPPER, Christophe.
De l'exercice structural à l'analyse du langage (mémoire de M.A.), Montréal, Université de Montréal, 1976.

HOPPER, Christophe.
"Valuation des habiletés langagières: deux perspectives complémentaires", *Liaisons*, vol. 6, no 1, 1981, p. 26-30.

LABELLE, Guy.
La performance syntaxique d'enfants de 5 ans de Montréal et de Paris (thèse de doctorat de 3e cycle), Paris, Université de Paris VII, 1976.

LAZURE, Roger.
Écarts syntaxiques dans la performance d'enfants de quatre ans (mémoire de M.A.), Montréal, Université de Montréal, 1976.

LECLERC, Jacques.
Étude lexicologique du vocabulaire de la cuisine chez les étudiants de secondaire III et IV (mémoire de M.A.), Montréal, 1975.

LÉCUYER-SABINO, France.
Caractéristiques psycholinguistiques du langage parlé à des nourrissons par des adultes (mémoire de M.A.), Montréal, Université de Montréal, 1979.

LEDOUX, Huguette.
Étude empirique de la situation de production de discours en classe et la fonction variationnelle (mémoire de M.A.), Québec, Université Laval, 1982.

LEFEBVRE, Claire.
"Le français parlé en milieu populaire de Montréal", dans Amyot, Michel et Bibeau, Gilles, *Le statut culturel du français au Québec*, Actes du congrès Langue et société au Québec, tome II, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984, p. 199-205.

LEFEBVRE, Claire.
"À propos de la fille dont que je sors avec" ou l'acquisition des constructions relatives avec WH, dans Lefebvre, Claire (éd.), *La syntaxe comparée du français standard et populaire: approches formelle et fonctionnelle*, tome II, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1982, p. 301-320.

LEFEBVRE, Claire.
"Le français parlé en milieu populaire", *Vie pédagogique*, no 18, 1981, p. 12-15.

LEFEBVRE, Claire, MAISONNEUVE, Huguette.
"La compétence des adolescents du Centre-Sud: les structures complexes", dans Lefebvre, Claire (éd.),*La syntaxe comparée du français standard et populaire: approches formelle et fonctionnelle*, tome I, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1982, p. 171-208.

LEFEBVRE-PINARD, Monique, LAMARCHE, Marie.
"Élaboration d'un instrument de mesure des habiletés socio-cognitives chez l'enfant de cinq à dix ans, *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 11, no 4, 1979, p. 305-317.

LEFEBVRE-PINARD, Monique, VÉZINA, Lise, BOUFFARD-BOUCHARD, Thérèse et al.
"Social Cognition and Dyadic Communication among Preschool Children", *International Journal of Psycholinguistics*, vol. 7, nos 1-2, 1980, p. 59-67.

LEGERSTEE, Maria-Theresia.
Développement des pronoms personnels et possessifs entre 18 et 30 mois, (mémoire de M.A.), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1982.

LEHOUX, Guy.
Comparaison de productions syntaxiques d'enfants de cinq ans issus de milieux socio-culturels contrastés (mémoire de M.A.), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1978.

LEMIRE, Gilles.
La présentation de la situation. Étude empirique de la situation de production de discours en classe (thèse de doctorat), Québec, Université Laval, 1980.

LEMIRE, Gilles.
"Structuration versus expression et enseignement du français langue maternelle. Étude empirique de la situation de production de discours en classe", *Études de linguistique appliquée*, no 48, 1981, p. 98-121.

LEVESQUE-ROY, Marcienne.
"L'interaction verbale et le style d'enseignement", *Québec français*, no 37, 1980, p. 31-33.

MARKOVITS, Henry.
Les relations entre le langage et la pensée dans une épreuve de classification (thèse de doctorat), Montréal, Université de Montréal, 1980.

MARTINEZ, Jean-Paul, TREMBLAY, Denis.
"Étude génétique de la compréhension orale et écrite des enfants de 7 à 12 ans", *Enfance* no 1, 1984, 67-81.

NUCKLE, Lucie.
L'acquisition des pronoms clitiques objets chez des enfants francophones (mémoire de M.A.), Montréal, Université de Montréal, 1981.

OSTIGUY, Luc.
L'activité d'analyse du langage et le développement de l'habileté à utiliser le registre soutenu en classe de 4e année (thèse de doctorat), Montréal, Université de Montréal, 1988.

OSTIGUY, Luc, GAGNÉ, Gilles.
Pour un contenu linguistique en oral au 2e cycle du primaire, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, 1986.

PAGÉ, Michel.
Étude de la structure de la phrase: élaboration de techniques et comparaison d'enfants de milieu défavorisé et de milieu moyen (thèse de doctorat), Montréal, Université de Montréal, 1971.

PIERRE-JOLY, Régine.
Programme de développement psycholinguistique. Rationnel théorique et approche pédagogique, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1978.

PIERRE-JOLY, Régine.
Programme de développement psycholinguistique; rapport de recherche, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1978.

PLESSIS-BÉLAIR, Ginette.
La communication orale au primaire, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire.

POULIN, Christiane.
Les relations interpersonnelles et la communication verbale des enfants d'âge préscolaire (mémoire de M.A.), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1982.

PRIMEAU, Gilles.
Guide explicatif de français III, Montréal, Service des moyens techniques d'enseignement, (s.d.).

PRIMEAU, Gilles.
États et évolution de 1971 à 1974 du vocabulaire d'enfants québécois de 9 à 12 ans (mémoire de M.A.), Montréal, Université de Montréal, 1976.

PUPIER, Paul.
"Quelques observations sur l'acquisition de la phonologie par des enfants montréalais de 2 ans", *Recherches linguistiques à Montréal*, no 9, 1977, p. 175-202.

PUPIER, Paul.
"Les relations entre la phonologie d'enfants de deux ans et celle des adultes dans le français de Montréal", dans Gagné, Gilles, Pagé, Michel (éd.), *Études sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980)*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1981, p. 162-172.

REID, Luc.
Apprentissage des comportements de communication référentielle chez des enfants de cinq à huit ans à l'aide de trois méthodes: conflit cognitif, modelage et conflit-modelage (mémoire de M.A.), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1978.

RICHARD, Suzanne.
L'enfant et son lexique. Acquisition et développement du langage, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 1981.

RONDAL, Jean-Adolphe, ADRAO, Mourad, NEVES, Sylviane.
"Classe sociale, langage et instruction: la compréhension du langage de l'enseignant par l'enfant au niveau de l'école maternelle et de la première année", dans Gagné, Gilles, Pagé, Michel (éd.), *Études sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980)*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1981.

ROY, Jean A.
L'expérimentation du projet "Comme on dit...": rapport synthèse, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1981.

ROY, Marie-Marthe, LEFEBVRE, Claire, RÉGIMBALD, Andrée. "Acquisition de la norme et de la structure linguistique des relatives chez deux groupes d'adolescents montréalais", dans Lefebvre, Claire (éd.), *La syntaxe comparée du français standard et populaire: approches formelle et fonctionnelle*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1982, p. 321-366.

SARRASIN, Robert.
"L'oral en situation", dans Bibeau, Gilles, *L'éducation et le français au Québec*, Actes du congrès Langue et société au Québec, tome IV, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984.

SENTILHES, Isabelle.
Communication entre mère et bébés de 6 à 12 mois (comparaison de deux milieux socioculturels) (mémoire de M.A.), Montréal, Université de Montréal, 1978.

TCHERNOFF, Rose-Alma.
Évaluation de l'impact des émissions éducatives télévisuelles: Les Oraliens et les 100 tours de Centour, (mémoire de M.A.), Montréal, Université de Montréal, 1977.

THIBAULT, J.
Analyse des comportements d'un agent d'apprentissage dans une situation d'apprentissage par une méthode de conflit cognitif d'origine sociale (mémoire de M.A.), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1978.

VALIQUETTE, Josée.
Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979.

VAN GRUNDERBEECK, Nicole.
"Étude sur la compréhension des types de phrases (noyau, négatif, passif et passif-négatif) par des enfants québécois de quatre ans et demi à sept ans et demi", dans Gagné, Gilles, Pagé, Michel (éd.), *Études sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980)*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1981, p. 83-100.

DIDACTIQUE DE LA LECTURE: PREMIERS APPRENTISSAGES ET COMPRÉHENSION DE TEXTES

Jocelyne Giasson
Psychopédagogie
Université Laval

Introduction

On sait toute la place que le programme de français accorde à la lecture au primaire. Depuis toujours, la lecture est perçue, et avec raison, comme la porte d'accès aux autres matières scolaires. S'il est un domaine dans lequel la recherche devrait susciter une attention particulière, c'est bien celui de la lecture. Mais qu'en est-il de la recherche dans ce domaine au Québec? Quelle a été l'évolution des études dans les dernières années? Quelles sont les prospectives d'avenir? Ce chapitre tentera justement de brosser le portrait des recherches québécoises en lecture; il portera plus spécifiquement sur les premières acquisitions et sur la compréhension. Il n'est pas toujours facile de séparer ces deux thèmes puisque la compréhension fait normalement partie des premières acquisitions en lecture. Cependant, pour faciliter la présentation, nous conserverons le terme de "premières acquisitions" pour la sensibilisation à l'écrit et celui de "compréhension" pour la lecture au primaire.

Cette synthèse des recherches en lecture, élaborée à partir de la bibliographie analytique des *Recherches en didac-*

tique et acquisitions du français langue maternelle (1970 à 1984) de Gagné et al. (à paraître) retient les 134 travaux relatifs au préscolaire et au primaire. Elle comprend trois volets: le portrait descriptif des recherches, le bilan et les prospectives.

1. Portrait descriptif

Cette description de la recherche en lecture au Québec se centre sur l'évolution du nombre de publications, sur les fondements disciplinaires des recherches, sur les objectifs, sur les thèmes, sur les démarches méthodologiques; elle présente également les résultats obtenus relativement aux premières acquisitions et à la compréhension.

1.1 Évolution du nombre de publications

La recherche en lecture est-elle active au Québec? Jusqu'à quel point le thème de la lecture fait-il partie des préoccupations des chercheurs? En réponse à ces questions, voici compilées les données relatives à la fréquence des publications québécoises en lecture de 1979 à 1983 (figure 1).

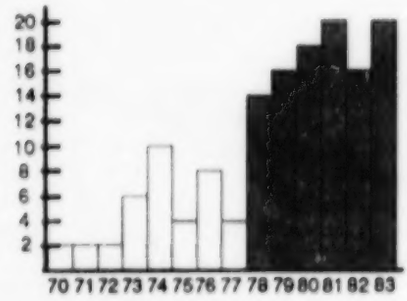


Figure 1- Évolution du nombre de publications en lecture au Québec de 1970 à 1983

La figure 1 fait voir une augmentation substantielle des recherches en lecture depuis 1970. On remarque également une démarcation importante en 1978. Cette année-là marque le point de départ d'une période d'intérêt soutenu pour le domaine de la lecture.

Il peut être intéressant de constater que ces données correspondent à un phénomène observé aussi aux États-Unis. En effet, comme l'indique la figure 2, le nombre d'études en lecture aux États-Unis a doublé entre 1978 et 1979.

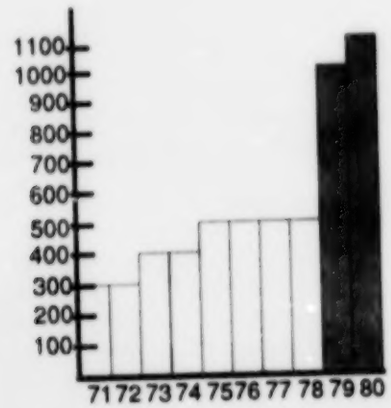


Figure 2- Évolution du nombre de publications en lecture aux États-Unis de 1971 à 1980 (Weintraub et al., 1982)

Au Québec, la recherche en lecture ne se fait pas en vase clos, mais bien dans une perspective internationale. Il est aisé de vérifier cette ouverture à la communauté scientifique du fait que la très grande majorité des rapports de recherches s'appuient non seulement sur les autres recherches québécoises mais également sur la recherche européenne et américaine.

1.2 Fondements disciplinaires des recherches

Les recherches sur les premières acquisitions en lecture et sur la compréhension ne relèvent pas d'une discipline unique: au contraire, parmi l'ensemble des recherches répertoriées, on retrouve des fondements provenant de disciplines diverses. Plus spécifiquement, les recherches en lecture tirent leur origine des domaines suivants: psychologie, linguistique, psycholinguistique, pédagogie, psychopédagogie, didactique.

Cela indique que, dans les universités québécoises, la lecture est intégrée dans des départements différents; en effet, le champ de la lecture fait partie, selon les universités, des départements de didactique, de linguistique, de psychopédagogie. On ne peut donc manquer de souligner l'aspect multidisciplinaire de ce domaine de recherche complexe.

1.3 Objectifs des recherches

De façon fonctionnelle, les objectifs des recherches en lecture reposent sur la dichotomie "recherches orientées vers l'amélioration de la pratique" et "recherches orientées vers le développement des connaissances". Cette terminologie, bien qu'elle soit très simple, permet de saisir rapidement l'ensemble des objectifs de recherche (tableau 1).

Tableau 1

Objectifs des recherches en lecture
au Québec de 1970 à 1983

Types d'objectifs	Nombre	Pourcentage
Amélioration des pratiques	32	24%
Développement des connaissances	102	76%

La part des recherches sur le développement des connaissances (76%) domine nettement celle des recherches visant l'amélioration des pratiques pédagogiques (24%). Cependant, il faut prendre en considération le fait que plusieurs recherches concernant l'amélioration des pratiques pédagogiques sont réalisées dans le milieu scolaire mais ne sont pas nécessairement diffusées. Toutefois, l'intérêt des chercheurs semble se diriger vers des aspects plutôt théoriques que pratiques.

1.4 Objets des recherches

Depuis 1970, les objets d'étude dans les recherches en lecture ont été fort nombreux. On s'est penché tour à tour sur le déchiffrage, la vitesse, la compréhension, l'évaluation, les modèles théoriques. Le tableau 2 illustre les principaux thèmes abordés par les chercheurs.

Tableau 2

Liste des objets d'étude dans les recherches en lecture au Québec (1970-1983)

Thème général	Thèmes spécifiques
Lecture avant l'âge scolaire	préalables lecteur précoce
Habiletés en lecture	discrimination des lettres déchiffrage, vitesse, compréhension
Approches et méthodes	comparaison de méthodes modèle béhavioriste lecture en pédagogie ouverte
Pratiques d'enseignement	matériel activités d'apprentissage
Évaluation	classification des erreurs closure critères d'évaluation
Clientèles	milieu défavorisé enfants en difficultés
Modèles théoriques	linguistique psycholinguistique

Ces thèmes ont subi une évolution dans le temps; la partie "description des résultats" mettra en exergue les places respectives des principaux thèmes dans l'évolution de la recherche en lecture au Québec.

1.5 Démarches méthodologiques

Vers quel type de méthodologie va la préférence des chercheurs québécois en lecture? Les études privilégient-elles la recherche théorique, la recherche descriptive, la recherche expérimentale ou la recherche action?

Tableau 3

Démarches méthodologiques dans les recherches en lecture au Québec (1972-1983)

Types de méthodologie	Nombre	Pourcentage
Recherches action	23	17%
Recherches expérimentales	23	17%
Recherches descriptives	48	36%
Recherches théoriques	40	30%

Les recherches descriptives et théoriques constituent la grande majorité (66%) des recherches. Quant aux recherches action, elles ne représentent que 17% des études. Ces résultats rejoignent les constatations faites au sujet des objectifs de recherche. Rappelons que la plus grande partie des recherches est orientée vers le développement des connaissances et non vers les applications pratiques.

1.6 Résultats obtenus

Au chapitre des résultats, nous tentons de dégager les lignes maîtresses des postulats et des conclusions qui ont marqué la dernière décennie tant dans les premières acquisitions que dans la compréhension en lecture.

1.6.1 Les premières acquisitions

Les premières recherches sur l'initiation à la lecture ont d'abord porté sur les préalables puis elles se sont orientées vers le développement de la sensibilisation à l'écrit avant l'âge scolaire par le biais des recherches sur la lecture précoce.

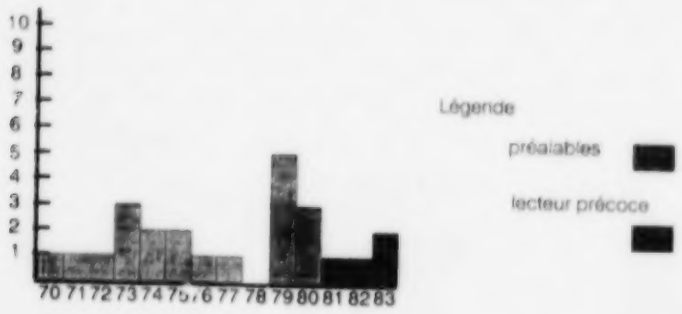


Figure 3 - Évolution des recherches sur les préalables et sur le lecteur précoce au Québec.

La figure 3 illustre ce déplacement du centre d'intérêt des chercheurs: les recherches sur les préalables se terminent avec les années 1980 alors que débutent celles qui portent sur la lecture précoce.

Dans les années 1970, on concevait l'apprentissage de la lecture comme un apprentissage formel que les enfants ne pouvaient aborder avant l'entrée à l'école. Ainsi en maternelle, on se préoccupait de préalables et de prélecture. Le préfixe "pré" symbolise bien cette idée que tout ce qui précédait l'enseignement formel de la lecture n'était qu'une préparation à la lecture et non un apprentissage comme tel. Le manque de

maturité était souvent invoqué comme cause d'échec en lecture. Cette période a été celle des nombreuses recherches sur les préalables psychomoteurs et cognitifs. À l'intérieur de ce courant de recherche, le thème le plus marqué a été l'identification des carences associées aux lecteurs en difficulté. On prenait pour acquis l'hypothèse que, si on réussissait, avant l'apprentissage de la lecture, à améliorer des habiletés psychosensorielles souvent déficientes chez les lecteurs en difficulté, on faciliterait l'apprentissage ultérieur de la lecture (Bouchard, 1975). Les hypothèses issues de ce courant n'ont jamais été démontrées de façon satisfaisante et aujourd'hui cette piste de recherche est à toute fin pratique abandonnée.

Si l'intérêt pour les préalables est tombé dans l'ombre, l'intérêt pour l'analyse des débuts de la lecture est demeuré, lui, au coeur des préoccupations des chercheurs. Ce thème a pris un nouveau souffle au tournant des années 1980 avec la révision de la conception même du phénomène du début de l'acquisition de la lecture. En effet, les chercheurs ont réévalué l'idée couramment admise que l'enfant arrivait à l'école absolument ignorant de toute notion de langage écrit; ils ont commencé à analyser finement comment se développait la conscience de l'écrit dans les premières années de l'enfant. Ce type de recherche avait depuis longtemps été effectué dans d'autres domaines comme le développement du langage, le développement psychomoteur, le développement social, mais curieusement l'idée d'analyser le développement de l'écrit avant l'âge scolaire est relativement nouvelle. Les recherches sur le lecteur précoce (Pierre, Ginsson, Baillargeon et Thériault, 1983; Latendresse, 1980) et sur le développement de l'écrit au préscolaire ont montré qu'il n'y avait pas de coupure entre la prélecture et la lecture, que les enfants commençaient très tôt à s'intéresser à l'écrit et qu'ils avaient déjà acquis bon nombre de connaissances et d'habiletés relatives au langage écrit avant leur entrée en première année.

1.6.2 La compréhension en lecture

— Conception des années 1970

Pour saisir l'évolution des recherches en compréhension en lecture, il faut bien situer au point de départ la conception de la compréhension telle qu'elle est véhiculée dans les années 1970. À cette époque, la lecture était conçue comme le processus par lequel l'enfant arrivait à déchiffrer les symboles écrits à l'aide d'une méthode d'apprentissage quelconque; suite au déchiffrage de chaque mot, le sens devait normalement découler de soi puisque l'on prenait pour acquis que si l'enfant pouvait lire tous les mots de la phrase, il devait normalement en comprendre le sens.

On séparait déchiffrage et compréhension comme deux aspects distincts du modèle de lecture. Dans le relevé des recherches de 1972 à 1983, cette dichotomie ressort clairement: un nombre important de recherches comportent les deux volets séparés de déchiffrage et compréhension. De plus, la plupart de ces recherches associent déchiffrage et vitesse de lecture.

Au début des années 1970, on était convaincu de bien connaître le processus impliqué dans la lecture; aussi on tentait simplement de trouver la meilleure façon de faire acquérir les habiletés aux enfants. Ce désir de trouver la meilleure façon d'enseigner a pris la forme de comparaison de méthodes. À cette époque, le nombre de méthodes de lecture en circulation dans le milieu scolaire québécois était assez limité (Forest-Ouimet, Bussières, Sablier, Dynamique). Cependant, les recherches sur les comparaisons de méthodes n'ont pas conduit à des résultats concluants. Ce fait était prévisible puisque les variables en jeu dans ce type de recherche sont à toutes fins pratiques incontrôlables. D'autres recherches encore ont porté non sur des méthodes mais sur des approches. Par exemple, certaines recherches ont illustré l'application du modèle

béhavioriste (Mainguy, 1980) à l'apprentissage de la lecture et d'autres ont analysé l'intégration de la lecture et de la pédagogie ouverte (Paquette, 1974). Il ne s'agissait pas en fait, dans ces recherches, de comparaison entre deux approches mais plutôt d'illustrations d'approches.

Un dernier thème abordé par les chercheurs a été celui de l'évaluation de la lecture. Dans les années 1970, les études se sont préoccupées uniquement de la classification des erreurs de lecture, la source du problème étant associée à des déficits de l'enfant (Ruel, 1976).

— *Conception des années 1980*

À la fin des années 1970, la conception des modèles de lecture a subi un changement radical. Le débat est passé de la méthodologie au processus. On ne compare plus des méthodes d'enseignement, mais on cherche plutôt à préciser ce qui se passe durant l'acte de lire. Contrairement à la conception qui prévalait depuis des décennies, les chercheurs ont réalisé que le problème véritable n'était pas de trouver la meilleure façon d'enseigner la lecture mais plutôt de découvrir la nature réelle de la lecture.

Dans les années 1980, on rejette la conception voulant que la compréhension en lecture résulte d'un ensemble de sous-habiletés isolées qu'il importe d'enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique; on ne croit plus que la maîtrise de ces habiletés soit synonyme de maîtrise de la lecture. On avance plutôt que la compréhension est un processus holiste essentiellement actif. Alors qu'autrefois, on croyait que le sens résidait dans le texte et que le lecteur devait aller le pêcher, aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens en se servant du texte et de ses connaissances personnelles. Ceci ne veut pas dire que le texte peut signifier "n'importe quoi". Ce qui se passe en fait, c'est que l'auteur laisse de côté certaines informations qu'il présume que le

lecteur possède. Évidemment, si cette supposition ne se vérifie pas, le message de l'auteur sera mal compris.

Dans cette nouvelle conception de la lecture, le déchiffrage a perdu sa place au profit de la compréhension; cette dernière est devenue le point de départ de la lecture et le déchiffrage a été resitué parmi l'ensemble des stratégies que le lecteur utilise dans sa recherche de signification. Cette tendance est bien reflétée dans l'évolution des recherches par l'importance accrue accordée à la compréhension au détriment du déchiffrage.

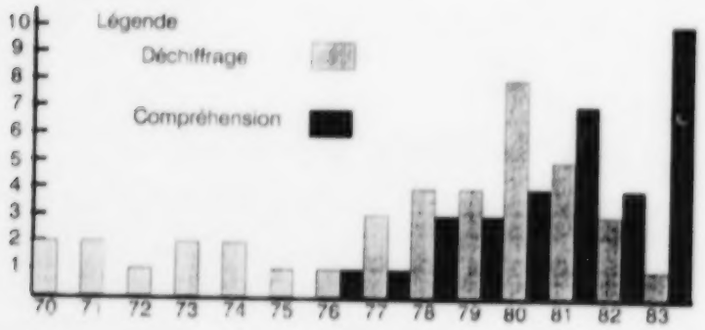


Figure 4 - Évolution des recherches sur le déchiffrage et sur la compréhension

Selon ces données, les recherches sur le déchiffrage se répartissent suivant une courbe normale dont le point culminant se situe en 1980; par la suite, on observe un déclin constant dans le nombre de recherches sur cet aspect alors que les recherches orientées vers la compréhension augmentent nettement dans les dernières années.

Quant à l'évaluation de la compétence en lecture, elle n'a suivi que de loin le développement des modèles de lecture. Au début des années 1970, les chercheurs se préoccupaient

principalement de la classification des erreurs. À la fin des années 1970, le test de closure a été proposé comme alternative pour l'évaluation de la compréhension en lecture (Primeau, 1976; Fortier, 1982). Enfin, au début des années 1980, les chercheurs ont tenté de proposer une évaluation plus près des nouveaux modèles de lecture (Guindon, 1984; Pagé et Primeau, 1982). Cependant, il faut admettre que le domaine de l'évaluation n'est pas encore au diapason des récents modèles de lecture.

2. Bilan critique des recherches

Ce bilan critique de la recherche en lecture au Québec comprend un jugement sur la diffusion des résultats et sur les retombées pratiques.

2.1 Diffusion des résultats

Les recherches en lecture au Québec sont-elles largement diffusées, sont-elles facilement accessibles aux enseignants et aux chercheurs? Le tableau suivant fait voir les principaux modes de réalisation et de publication des recherches québécoises en lecture.

Tableau 4

Modes de réalisation et de publication
des recherches en lecture au Québec (1970-1983)

Source	Nombre	Pourcentage
Revues	50	37%
Mémoires de maîtrise	47	35%
Maisons d'édition	15	11%
PPMF	11	8%
Thèses de doctorat	9	6%
Universités	3	2%

Les deux plus importants modes de réalisation et de publication de recherche sont les revues et les mémoires de maîtrise. Actuellement, relativement peu de thèses de doctorat portent sur la lecture. Au niveau des universités, on peut réaliser que les différents PPMF (Programmes de Perfectionnement des Maîtres en Français) ont plus contribué aux publications en lecture que les départements ou les facultés.

Concernant les publications dans les revues, on peut identifier 21 revues différentes ayant publié des articles québécois sur la lecture. Cependant peu d'entre elles offre un grand nombre de textes. Les revues les plus importantes sont *Québec français, Apprentissage et socialisation, Revue des sciences de l'éducation* et *Liaisons*.

2.2 Retombées pratiques

On entend souvent dire que les recherches effectuées à l'université ne sont pas très fertiles en retombées pratiques dans le milieu scolaire. Cette critique n'est probablement pas sans fondement. Une des raisons qui peut être invoquée est qu'une bonne partie des recherches en lecture a été effectuée dans le cadre d'études de maîtrise: ces études visent l'initiation à la recherche et l'étudiant n'est pas tenu de se préoccuper des implications concrètes de son étude.

Cependant, au chapitre des retombées pratiques, il faut signaler l'événement qu'a constitué la parution du *Programme d'études* de français en 1979. Ce programme s'appuie sur un ensemble de recherches qui n'ont pas nécessairement été réalisées au Québec, mais dont la synthèse et l'intégration dans un programme concret constituent une recherche en soi.

Tout en déplorant le fait que les recherches n'offrent pas toujours les retombées pratiques attendues, nous relevons ci-après certaines implications pédagogiques qui peuvent découler des recherches en lecture. Pour présenter ces implica-

tions, nous avons choisi de les situer à l'intérieur d'un modèle de lecture qui intègre les trois grandes composantes de l'acte de lire: le texte, le lecteur, le contexte. Le modèle présenté ci-dessus est une synthèse des composantes actuellement acceptées par l'ensemble des chercheurs en lecture.

La composante *texte* peut être examinée sous l'angle du contenu et de la forme; dans cette dernière, on distingue une microstructure, une macrostructure et une superstructure. La composante *lecteur* comprend à la fois les structures (les connaissances du lecteur) et les processus; on parle des processus orientés vers les différents niveaux de structure du texte ainsi que des processus métacognitifs. Quant au *contexte*, il regroupe les composantes comme l'intention de lecture, les relations enseignants-élèves ou élèves-élèves durant la situation de lecture. Toutes ces variables sont interreliées dans l'acte de lire qui est défini comme un processus essentiellement actif dans lequel le lecteur cherche à reconstruire le message présenté dans le texte. Ce modèle qui décrit l'acte de lire peut être mis en relation avec un modèle d'enseignement de la lecture dans lequel il est possible d'identifier les interventions avant, pendant et après la situation de lecture (figure 5).

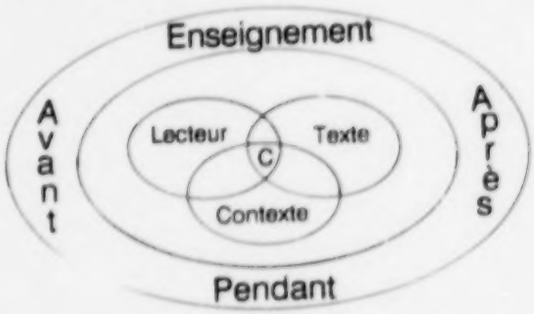


Figure 5 - Composantes les plus souvent rencontrées dans les modèles actuels de lecture

Les toutes dernières recherches incluses dans la bibliographie reflètent bien la réalité de ce modèle avec des études sur l'intention de lecture, la structure de texte, les stratégies de compréhension (Reinwein, 1983; Fortier, 1983, 1983; Thériault, 1983; Tardif, 1983).

Même si notre analyse quantitative s'est faite à partir des études recensées dans la bibliographie sélective, nous avons jugé bon d'ajouter, pour cette dernière étape, des recherches complémentaires des années 1984-1987 afin de fournir un portrait plus complet des retombées pratiques. Le tableau 5 présente douze implications pédagogiques tirées de résultats de recherches; ces applications concrètes correspondent à chacune des composantes du modèle de lecture présenté ci-avant.

Tableau 5

Implications pédagogiques tirées des recherches

Résultats de recherche	
LE TEXTE: la microstructure	
Les tentatives faites pour simplifier les textes en raccourcissant les phrases ont montré que souvent le fait de créer deux phrases avec une seule n'était pas efficace; cette manipulation oblige souvent à enlever des connecteurs, ce qui rend le texte plus difficile à comprendre.	La réécriture des textes ne doit pas s'effectuer à un niveau local uniquement. La longueur des phrases ne doit être considérée que comme un élément possible parmi l'ensemble des facteurs reliés à la lisibilité.
LE TEXTE: la macrostructure	
Le texte est plus facile à comprendre 1) si l'idée principale est explicite, 2) si elle apparaît au début du texte, 3) si elle est mise en évidence.	1. Préparer ou choisir des textes qui tiennent compte de ces caractéristiques. 2. Apprendre aux enfants à traiter les textes qui n'ont pas ces caractéristiques.

LE TEXTE: la superstructure	
Les enfants comprennent mieux les textes narratifs que les textes informatifs. Parmi les textes informatifs, on peut dégager un ordre croissant de difficultés; 1. séquence, 2. énumération, 3. description, 4.comparaison-contraste, 5.cause-effet. À la fin du primaire, les enfants ne maîtrisent pas encore toutes les structures de textes informatifs.	1. Les textes informatifs ont avantage à être introduits selon une séquence. 2. Le travail sur la structure des textes informatifs se poursuivra tout au long du primaire.
LE LECTEUR: les structures cognitives	
La compréhension d'un texte est en grande partie fonction des connaissances antérieures du lecteur.	1. Stimuler les connaissances avant la lecture d'un texte. 2. Amener les enfants à faire le lien entre leurs connaissances et le contenu du texte. 3. Évaluer les connaissances avant la lecture. 4. Favoriser l'acquisition de connaissances nouvelles par différents moyens.
LE LECTEUR: les processus orientés vers la microstructure	
Entre 9 et 12 ans, les enfants augmentent considérablement leur vocabulaire au cours de leurs lectures personnelles. Cependant, l'acquisition de la connaissance complète d'un mot se fait graduellement: la compréhension d'un mot n'est pas une affaire de tout ou rien.	Rendre les lecteurs conscients qu'il existe différents niveaux de connaissance sémantique d'un mot. Selon l'objectif de lecture, une connaissance approximative peut suffire ou une connaissance plus approfondie peut être nécessaire.

LE LECTEUR: les processus orientés vers la macrostructure	
Plusieurs problèmes de compréhension proviennent du fait que les enfants ne comprennent pas les différents liens entre les phrases. Trois types de liens servent à comprendre un texte: 1. les anaphores (un mot en remplace un autre), 2. les connecteurs (relient deux événements entre eux), 3. les inférences (reliées aux schémas).	On ne peut prendre pour acquis que les enfants utilisent efficacement ces trois types de lien: ils doivent être enseignés explicitement.
LE LECTEUR: les processus orientés vers la superstructure	
Les bons lecteurs utilisent la structure du texte pour organiser leur compréhension et leur rappel du texte.	Amener les élèves à utiliser la structure du texte en les impliquant activement dans la construction de schémas de récit ou de diagrammes de textes informatifs.
LE LECTEUR: les processus métacognitifs	
Les bons lecteurs réalisent à quel moment se produit une perte de sens. Ils savent quelles stratégies utiliser dans ces situations.	Enseigner aux élèves à reconnaître les pertes de sens. Enseigner à identifier les stratégies selon le problème posé.
LE CONTEXTE: l'intention de lecture	
L'intention de lecture influence la façon dont le lecteur abordera le texte.	Amener les lecteurs à réaliser que des intentions de lecture diverses mènent à des stratégies de lecture différentes.

L'ENSEIGNEMENT: avant l'activité de lecture	
L'enseignement d'une stratégie de lecture est plus efficace si le processus cognitif est rendu transparent pour l'élève.	L'enseignant doit expliquer pourquoi et quand une stratégie est utile. Il doit démontrer concrètement l'activité cognitive en servant lui-même de modèle, c'est-à-dire en explicitant verbalement la démarche qu'il utilise.
L'ENSEIGNEMENT: pendant l'activité de lecture	
Les enseignants ont tendance à réagir différemment aux erreurs de lecture des bons lecteurs et des lecteurs plus faibles: ils ont tendance à orienter les bons lecteurs vers le contexte et les lecteurs faibles vers les stratégies plus limitées au mot.	Choisir les interventions non en fonction du type de lecteur mais en fonction du type d'erreur.
L'ENSEIGNEMENT: après l'activité de lecture	
Les questions qui portent sur le processus plutôt que sur le produit permettent mieux d'évaluer les habiletés en lecture de l'enfant.	Utiliser les questions sur le produit pour évaluer ce que l'enfant a appris. Utiliser les questions sur le processus pour savoir comment l'enfant utilise l'une ou l'autre des stratégies de lecture.

3. Prospectives

On ne peut s'empêcher de dire que la période commencée depuis quelques années et qui s'ouvre devant nous est une période excitante pour les chercheurs en lecture: une telle explosion de recherches et une telle mutidisciplinarité n'ont jamais eu leurs pareilles.

À partir de l'analyse de l'évolution des recherches en lecture au Québec dans les dernières années, on peut prévoir que la recherche continuera à s'orienter vers les trois grandes composantes de l'acte de lire: le lecteur, le texte, le contexte, ainsi que vers les variables des modèles d'enseignement de la lecture.

Concernant le lecteur, on travaillera certainement les structures cognitives avec comme thème-cible le rôle des connaissances antérieures dans la compréhension, plus précisément le rôle des connaissances erronées dans l'acquisition de connaissances. Dans la variable texte, tout porte à croire que le thème dominant sera l'analyse des différentes structures de textes informatifs. Quant à la variable contexte, elle mettra probablement l'accent sur les interactions élèves-élèves et enseignants-élèves au cours de la situation de lecture. Finalement, les recherches sur l'enseignement de la lecture expliciteront deux aspects fondamentaux des modèles proposés ces dernières années, la transparence du processus cognitif et la participation du lecteur.

Références

BOUCHARD, Léandre.
"Influence du développement psychomoteur sur l'apprentissage scolaire des enfants normaux de 1re année", *Québec français*, no 17, 1975, p. 32-34.

FORTIER, Gilles.
"Le test de closure." *Québec français*, no 46, 1982, p. 78-82.

FORTIER, Gilles.
"La méthode de questionnement réciproque," *Québec français*, no 52, 1983, p. 57-59.

GAGNÉ, Gilles, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, LAZURE, Roger, ROPÉ, Françoise.
Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970 à 1984). À paraître.

GUINDON, Thérèse, MERCIER, Pierre, ROBITAILLE, Diane.
Le test du renard, Université Laval, PPMF, 1984.

LATENDRESSE, Lucille.
Vérification de l'actualisation de certains processus mentaux permettant la communication écrite chez des enfants de 3-4 et 5 ans, Université de Sherbrooke, PPMF, 1980.

MAINGUY, Elisabeth.
"En venir à lire... pour le plaisir, selon Stanta", *Apprentissage et socialisation*, vol. 3, no 1, 1980, p. 35-45.

PAGÉ Michel, PRIMEAU, Gilles.
"Critères généraux pour évaluer l'habileté à lire", *Québec français*, no 46, 1982, p. 60-64.

PAQUETTE, Claude.
"Pour un apprentissage significatif de la lecture", *L'école coopérative*, no 27, 1974, p. 5-25.

PIERRE, Régine, GIASSON, Jocelyne, BAILLARGEON, Madeleine, THÉRIAULT, Jacqueline.
"Acquisition de la lecture chez le lecteur précoce: processus d'acquisition et stratégies d'intervention", *Apprentissage et socialisation*, vol. 6, no 1, 1983, p. 46-47.

PRIMEAU, Gilles.
"Lecture et syntaxe: les enseignements d'un test", *Québec français*, no 21, 1976, p. 35-37.

REINWEIN, Joachim.
"Le rôle du contexte dans les premiers apprentissages en lecture", *Québec français*, no 52, 1983, p. 74-76.

RUEL, Pierre-H.
"Groupements catégoriels et définitions des difficultés en lecture et en orthographe", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 2, no 1, 1976, p. 35-46.

TARDIF, Jacques.
"L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique", Sherbrooke, Université de Sherbrooke, PPMF, 1983.

THÉRIAULT, Serge.
"La structure narrative, son impact sur la lecture en première année élémentaire", Hull, Université du Québec à Hull, PPMF, 1983.

WEINTRAUB, Sam, SMITH, Helen, PLESSAS, Gus, ROSER, Nancy, HILL, Walter, KIBBY, Walter.
Summary of Investigations Relating to Reading, July 1, 1980 to June 30, 1981. Newark; IRA, 1982.

SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE L'EXPRESSION ÉCRITE

Claude Simard
Université Laval

Dans le domaine général de l'expression écrite, qui, au Canada français comme ailleurs, a suscité beaucoup moins de travaux que la lecture, les recherches des quinze dernières années peuvent se regrouper sous quatre rubriques:

- la description de la langue écrite des élèves,
- la pédagogie de l'écriture,
- l'étude des types de texte,
- des sujets divers telles l'utilisation pédagogique du traitement de texte et la créativité verbale.

1. La description de la langue écrite des élèves

C'est sous ce thème qu'on trouve le plus grand nombre de travaux d'importance. Essentiellement, il s'agit de recherches descriptives visant soit à relever les incorrections courantes dans les textes des jeunes, soit à cerner sans considération normative les caractéristiques syntaxiques de la langue écrite des élèves.

1.1 Enquêtes linguistiques de type normatif

Ces études sont les plus nombreuses et touchent aussi bien le secondaire que le collégial. La plupart ont été réalisées au Québec, mais certaines ont été menées auprès de Franco-Ontariens.

Au Québec, l'enquête de C. Bureau (1985) est sans doute la plus connue. Son corpus comprend plus de 300 rédactions écrites sur un sujet libre par des élèves fréquentant en 1975 les différents échelons du secondaire dans la région de Québec Plusieurs variables ont été considérées: le sexe, l'âge, les résultats scolaires et l'origine socioéconomique. Les textes ont été analysés d'après une grille divisée en sept grandes catégories: 1) l'orthographe (erreurs d'usage surtout), 2) la sémantique (erreurs de vocabulaire: impropriétés, pléonasmes, etc.), 3) la syntaxe (mauvaises constructions de phrases), 4) la grammaire (erreurs quant à l'emploi des temps verbaux et des accords), 5) la morphologie (auxiliaires mal choisis ou barbarismes de conjugaison), 6) les anglicismes, 7) le code écrit (majuscules et segmentation des mots). Les résultats de Bureau révèlent que les élèves du secondaire éprouvent encore des difficultés marquées dans le maniement de la langue écrite. Ils commettent en moyenne 18 erreurs par page (37 erreurs par copie). Les incorrections se concentrent dans les catégories "grammaire" et "orthographe" dans une proportion de 75%. Fait étonnant qui contredit la tradition scolaire plutôt encline au secondaire à insister sur les irrégularités et les exceptions, la grande majorité des erreurs (90%) touche les règles de base du français (ex.: *des *souvenir, les oiseaux *reviennes, je *peut*). L'auteur a de plus constaté des corrélations entre les variables linguistiques et les paramètres de l'âge, du sexe et du rendement scolaire: le nombre d'erreurs diminue d'une année scolaire à l'autre; à partir de la 3e secondaire, les filles sont meilleures que les garçons; une bonne maîtrise du français va de pair avec de bons résultats dans les autres disciplines. L'origine socioéconomique n'a

cependant pas entraîné de différences significatives, les résultats étant à peu près les mêmes entre les milieux favorisés et défavorisés.

En 1984, le ministère de l'Éducation du Québec a publié, sous la direction de L. Ouellet, un rapport détaillé exposant les résultats d'une épreuve provinciale passée la même année par des élèves de deuxième secondaire. Quelque 400 rédactions ont été évaluées. L'élève devait écrire un récit d'aventures d'une page et demie environ à partir d'un début d'histoire à terminer, d'une illustration ou d'un événement de science-fiction. Il avait à sa disposition une grammaire, un dictionnaire ainsi qu'un guide de révision. La grille de correction de l'équipe de Ouellet est sans doute la plus complète qui ait été utilisée dans ce genre d'enquête. Les auteurs ont essayé, dans le respect des orientations du programme de français actuel, de couvrir l'ensemble des composantes de l'écriture plutôt que de se limiter aux conventions de la norme linguistique. Du point de vue théorique, on peut reprocher à cette grille un certain flou terminologique, qu'on déplore d'ailleurs dans le programme. Par exemple, sous l'appellation "situation de communication", on retrouve essentiellement des éléments relevant de l'organisation interne du récit plutôt que de facteurs situationnels. En aménageant autrement les subdivisions de la grille, on obtient les catégories suivantes: 1) l'organisation du récit (caractérisation des personnages et des lieux, exposition et dénouement de l'action), 2) l'emploi des temps verbaux selon la logique du récit, 3) le lexique (correction et variété du vocabulaire), 4) la syntaxe (liens entre phrases, identification des référents des pronoms personnels, des possessifs, des démonstratifs), 5) l'orthographe d'usage, 6) l'orthographe grammaticale, 7) la ponctuation, 8) la segmentation du texte en paragraphes d'après les étapes du récit. Les résultats montrent que le texte dans son organisation d'ensemble (structure narrative, emploi des temps verbaux...) est mieux maîtrisé que la langue comme telle (syntaxe, lexique, orthographe, ponctuation). Quatre-vingts pour

cent des élèves ont su construire convenablement un récit. Près de la moitié éprouve toutefois de la difficulté à caractériser les personnages, les lieux ou les objets. Les temps verbaux et la division en paragraphes sont adéquats chez huit élèves sur dix environ. Sur le plan de la langue, les aspects positifs sont plus rares. Quoique généralement correct, le lexique est peu varié. La ponctuation est faible chez 40% des jeunes scripteurs. Les notes baissent dramatiquement quand on aborde l'orthographe, source des trois cinquièmes de toutes les incorrections linguistiques. Le problème le plus aigu concerne l'orthographe grammaticale qui recueille de faibles résultats: 70% des élèves ont commis neuf erreurs et plus. À l'instar de Bureau, Ouellet note que les jeunes du secondaire trébuchent encore sur des cas assez simples pour lesquels l'application de la règle générale d'accord suffit. Autre remarque de portée pédagogique: seule une minorité d'élèves a consulté, durant l'épreuve, les outils de référence mis à leur disposition.

Les préoccupations des chercheurs québécois ne s'étaient pas dirigées d'abord vers le secondaire, mais bien vers le collégial. À la suite des inquiétudes manifestées par de nombreux enseignants de français au collégial, G. Bibeau et ses collaborateurs (1975) ont réalisé une enquête sur la qualité du français écrit des cégépiens. Leur corpus est imposant: 2 385 copies d'une longueur moyenne d'une page et demie provenant de 21 collèges du Québec. Les variables considérées ressemblent aux paramètres retenus par Bureau. Il s'agit de l'année scolaire, du sexe, du domaine d'études et de l'origine socioculturelle. Les collégiens devaient composer un texte sur un thème de leur choix ou sur un des seize sujets proposés, la plupart se prêtant à l'expression d'opinions (la grève, la pollution...). Aucun ouvrage de consultation n'était autorisé. La correction des copies s'est faite à l'aide de quatre grilles. Ces instruments sont sans doute les plus détaillés à avoir été utilisés au Québec pour ce type de recherches. Mentionnons seulement les catégories générales: 1) la

typographie (abréviations, écriture des nombres...), 2) l'orthographe d'usage, 3) l'orthographe flexionnelle, 4) la morphosyntaxe (concordance des temps, emploi de la négation *ne*, fonctionnement des prépositions...), 5) la ponctuation, 6) le lexique (régionalismes, anglicismes, impropriétés...). L'équipe de Bibeau a relevé une moyenne de 13,2 erreurs par copie, soit une erreur tous les 19 mots. Les filles sont meilleures que les garçons. Les élèves s'améliorent en passant de la première à la deuxième année du collégial et ceux du secteur général (lettres, histoire, sciences...) commettent moins d'erreurs que leurs compagnons du secteur professionnel (administration, soins infirmiers, techniques de divers types). Les erreurs se répartissent ainsi:

orthographe flexionnelle	23%
morphosyntaxe	20%
orthographe d'usage	19,2%
lexique	17%
ponctuation	14,8%
typographie	5%

L'orthographe s'avère donc responsable encore de la majorité des erreurs. L'examen des fautes d'orthographe montre une fois de plus que les règles fondamentales ne sont pas maîtrisées (ex.: *Marie leur *demandaient, des individus *blessé, *tous son entourage*). Du point de vue méthodologique, les auteurs opèrent une distinction à retenir entre la fréquence absolue et la fréquence relative. Par exemple, le pronom *dont* obtient en fréquence absolue une très faible moyenne de 0,02 faute par copie, ce qui le repousse au 75e rang par rapport à l'ensemble des erreurs. Mais si on rapporte le taux d'erreurs de *dont* à son occurrence moyenne dans un texte, on constate avec surprise qu'il passe au premier rang des difficultés. En d'autres termes, un cégépien emploie rarement *dont*, qui représente ainsi une infime partie de ses incorrections totales; cependant, quand un collégien utilise ce relatif, il se trompe très souvent.

En Ontario, R. Mougeon et ses collaborateurs ont mené plusieurs études sur la langue écrite des élèves francophones. Nous retiendrons seulement leur rapport de recherche publié en 1981. Il faut noter qu'à la différence des études québécoises l'enquête de Mougeon s'est réalisée dans un contexte de bilinguisme. Les sujets étaient des élèves franco-ontariens de 12e et 13e année provenant de 14 écoles secondaires de l'Ontario. Ils devaient écrire deux rédactions, une en français, l'autre en anglais, sur un des huit sujets proposés (la censure de la violence dans les media, les valeurs olympiques...). Les 200 rédactions produites relevaient donc du texte d'opinion ou d'argumentation. La grille de correction utilisée inclut quelques catégories particulières qui relèvent plus du style ou de la justesse de l'information que de la norme linguistique. Elle compte en tout 15 types:

1. Fausses assertions ou affirmations contraires aux faits (ex.: *Les Jeux olympiques existent pour garder les gens en forme*)
2. Segments non analysables (incompréhensibles)
3. Segments ambigus
4. Segments incomplets
5. Erreurs de concordance de temps ou de modes
6. Non-correspondance entre les éléments coordonnés ou énumérés (ex.: *physique ou mentalement*)
7. Erreurs de cohérence (référent ambigu ou absent)
8. Constructions gauches ou non idiomatiques (ex.: *Le progrès de la civilisation va traîner de l'arrière*)
9. Mélange de registres (traces de la langue parlée)
10. Erreurs de ponctuation
11. Erreurs dans l'ordre des mots
12. Erreurs de vocabulaire
    - 12.1 Erreurs d'usage (impropriétés)
    - 12.2 Erreurs de morphologie (d'accord ou d'affixe: *tuage* au lieu de *tuerie*)
13. Erreurs de "foncteurs" (déterminants, pronoms, prépositions, etc.)

13.1 Erreurs d'usage
13.2 Erreurs de morphologie (d'accord)
14. Erreurs d'orthographe d'usage
15. Conventions d'écriture (abréviations et guillemets)

L'analyse du corpus a laissé voir une forte interférence de l'anglais. La comparaison des rédactions anglaises et françaises des sujets révèle autant d'erreurs en français qu'en anglais, ce qui laisse supposer que l'anglais pour les jeunes franco-ontariens est loin d'être simplement une langue seconde. Il tend même à devenir l'idiome dominant en ce qui touche certains aspects de la langue écrite. Son influence se fait particulièrement sentir dans l'emploi des prépositions. Aucune différence significiative n'est apparue entre la 12e et la 13e année. Les erreurs les plus fréquentes sont liées à la graphie et sont dues en grande partie à l'homophonie. Le fonctionnement syntaxique et lexical des verbes entraine également beaucoup d'incorrections tout comme le respect du registre soigné, qui se trouve souvent mêlé à des traits de la langue familière. Somme toute, les élèves ont du mal à manier le français standard écrit.

De l'ensemble de ces enquêtes normatives, il ressort que les erreurs les plus fréquentes des élèves du secondaire et du collégial affectent les règles de base du code linguistique. L'orthographe, d'usage mais surtout grammaticale, forme la principale zone d'incorrections. De plus, quoique ces domaines s'avèrent proportionnellement moins malmenés, on constate que les jeunes canadiens-français ne maîtrisent pas suffisamment la variété standard sur les plans syntaxique, lexical et stylistique. La méthodologie employée semble constante. Les auteurs procèdent, d'après une grille de correction préétablie, à une analyse linguistique d'un corpus de rédactions d'élèves écrites sur un sujet libre ou, le plus souvent, contraint. Les données recueillies sont soumises à un traitement statistique assez poussé qui dépasse les simples pourcentages et moyennes. Pour une même enquête, un seul type de texte est

généralement retenu, mais d'une enquête à l'autre les types varient: texte à la fois descriptif et expressif chez Bureau, récit d'aventures chez Ouellet, texte surtout argumentatif chez Mougeon et chez Bibeau. Aucune étude ne met donc en parallèle les types d'erreurs avec les types de textes. Or cette dimension mériterait d'être explorée, car il a été démontré dans les études sur la syntaxe (v. *infra*) que le fonctionnement des unités linguistiques change selon le genre de texte. Les grilles utilisées diffèrent d'une enquête à l'autre, ce qui rend leur comparaison malaisée. Une catégorie chez tel auteur peut correspondre à plusieurs catégories différentes chez tel autre chercheur. Par exemple, pour Bureau, la morphologie se limite au choix de l'auxiliaire et aux barbarismes de conjugaison; par contre, chez Mougeon, le sens du terme s'élargit et englobe toutes les erreurs de morphologie grammaticale et lexicale (l'accord en genre et en nombre dans le syntagme nominal, la différenciation des formes verbales en [e], le choix du suffixe, etc.). D'autre part, ces grilles, sauf celle de Ouellet, se bornent aux unités linguistiques de base: le graphème, le mot, la phrase. L'articulation du texte dans son ensemble n'a guère été considérée. À peine quelques erreurs ressortissent à la dimension textuelle, essentiellement celles se rattachant à la concordance temporelle ou pronominale. Seule l'étude de Ouellet jette un peu de lumière sur la capacité générale de composition des jeunes, en nous montrant que les élèves de deuxième secondaire savent majoritairement structurer un récit. La dimension pragmatique a été également négligée, les chercheurs n'ayant pratiquement pas tenu compte des rapports entre le texte et son cadre de production (attitude du scripteur à l'égard du sujet, adaptation au lecteur, circonstances de l'énonciation...). Une autre lacune de ces recherches provient du fait qu'elles regardent l'écriture exclusivement sous l'angle du texte produit plutôt que sous l'angle de l'activité du sujet. Elles nous informent seulement sur les incorrections du texte, mais ne nous apprennent rien sur les processus d'écriture des jeunes. Quelles sont leurs stratégies d'écriture? Évoluent-elles avec l'âge?

Comment les élèves du primaire, du secondaire et du collégial cherchent-ils et sélectionnent-ils leurs idées? Comment les ordonnent-ils? Quels sont les problèmes qu'ils rencontrent en cours de rédaction? Quelles sont leurs habitudes et leurs modes de révision? Autant de questions d'une grande importance pédagogique sur lesquelles il conviendrait de se pencher. Malgré tout, ces enquêtes normatives conservent un intérêt certain. Elles pourraient contribuer à préciser les programmes actuels quant à l'apprentissage de l'orthographe, de la grammaire, de la langue standard. Les maîtres pourraient plus facilement axer leurs interventions correctives sur des éléments fréquents bien identifiés. Toutefois, telles quelles, les études précitées sont inutilisables dans le milieu scolaire à cause de leur caractère trop technique et de leur hétérogénéité. Il faudrait que les données recueillies soient réunies et vulgarisées dans un document synthèse que pourrait éventuellement diffuser le ministère de l'Éducation.

1.2 Études sur le développement syntaxique

Ces études ont touché le primaire et le secondaire. Elles prolongent dans le domaine du français certaines recherches américaines, particulièrement celles de Hunt et de Loban.

C. Dubuisson et L. Emirkanian ont publié plusieurs articles sur la syntaxe écrite des enfants du primaire. Elles ont abordé divers sujets tels que les structures du syntagme nominal, l'expression de la circonstance, la ponctuation. Nous nous limiterons ici aux travaux généraux. Les auteures visaient à déterminer les stades d'acquisition de la syntaxe écrite et à définir des critères de la "maturation" syntaxique. Leur intention ultime était de fournir aux enseignants des outils devant leur permettre de suivre et de mieux évaluer la langue écrite des enfants. La recherche a été menée auprès de 364 écoliers de Saint-Hyacinthe qui ont rédigé chacun deux textes, une description des règles de leur jeu préféré et une histoire à partir de vignettes à ordonner. Le traitement sta-

tistique des données s'est borné à des pourcentages et à des moyennes. Les résultats de Dubuisson et Emirkanian rejoignent ceux des recherches américaines. La longueur moyenne de la phrase croît de la deuxième à la sixième année, passant de 7 à 11 mots. Le pourcentage de propositions enchâssées augmente également jusqu'en sixième année. Fait que n'avaient pas laissé voir les enquêtes américaines, l'emploi de la subordination varie selon le type de texte. Le texte régulatoire (les règles de jeu) entraîne en effet plus d'enchâssées que le texte narratif. L'évolution de la syntaxe n'est pas liée au développement d'un type d'enchâssement particulier, car les relatives, les complétives et les circonstancielles augmentent toutes de façon plus ou moins régulière. Quel que soit l'âge, les élèves produisent assez peu souvent des enchâssées d'enchâssées (ex.: *Si le joueur a trois cartes qui se suivent, il gagne 125 points*). Les auteurs ont ajouté un quatrième critère de développement syntaxique, soit la complexification du syntagme nominal. Au fur et à mesure que l'enfant vieillit, la structure du syntagme nominal se diversifie, c'est-à-dire que le syntagme nominal est plus souvent caractérisé par un adjectif, un complément du nom ou une relative. Comme la subordination, la caractérisation du syntagme nominal est influencée par le type de texte: elle est plus fréquente dans des règles de jeu que dans un récit. De leur examen des critères de développement syntaxique, les auteures concluent que, pour apprécier la syntaxe écrite des enfants, il faut se fonder sur un ensemble d'indices, essentiellement la subordination et la caractérisation du syntagme nominal. La longueur de la phrase n'offrirait guère d'intérêt pour l'enseignement, étant donné qu'il s'agit d'un indice quantitatif brut ne reflétant pas la structuration de l'énoncé. Conformément aux programmes actuels de français, les chercheuses conseillent aux maîtres d'exploiter en classe divers types de discours. Pour aborder l'enchâssement, elles recommandent de recourir à des types de textes qui, comme le régulatoire, nécessitent par nature un usage accru de la subordination. Enfin, soulignons cette donnée encourageante:

seulement 1% des phrases des enfants a été jugé inacceptable ou agrammatical.

M.-C. Paret (1983) a prolongé au niveau secondaire les travaux de Dubuisson et Emirkanian. Son analyse statistique est cependant plus poussée. Les sujets qu'elle a étudiés correspondent à 530 élèves de première, troisième et cinquième secondaire étudiant dans la région de Montréal. Une tâche d'écriture unique leur a été proposée, soit la rédaction d'un texte d'anticipation: la vie d'un jeune en l'an 2000. Comme au primaire, les résultats attestent que la syntaxe se complexifie au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité. Ce mouvement tendrait vers une plus grande condensation de l'information et vers une plus grande variété dans les moyens. Les indices de développement les plus évidents chez les adolescents sont l'augmentation des compléments dans le syntagme nominal ou verbal ainsi que l'accroissement des propositions subordonnées, des infinitives et des participiales. Élément nouveau à avoir été étudié, les jeunes de la fin du secondaire auraient plus tendance à varier la place des groupes permutables; toutefois, il s'agit simplement de l'amorce d'un processus, car la permutation n'est exploitée que pour 10% des compléments mobiles.

À propos de l'écriture au primaire, on peut mentionner aussi le nom de J. Valiquette. Celle-ci a réalisé des études sur la langue écrite des enfants dont elle a résumé les résultats dans un article paru en 1981 dans *Québec français*. On dispose malheureusement de très peu d'indications sur la méthodologie qu'elle a employée, de sorte qu'il s'avère difficile de juger de la portée de ses observations. Quoi qu'il en soit, Valiquette est arrivée à tracer à grands traits un portrait de l'enfant scripteur de 6 à 12 ans. Encore une fois, la syntaxe est prépondérante, mais d'autres composantes ont été effleurées tels le vocabulaire, la ponctuation, la structure du texte et sa disposition sur la page.

Les données recueillies par les travaux de Dubuisson, Emirkanian et Paret paraissent suffisamment sûres et intéressantes pour servir à préciser les programmes du primaire et du secondaire, qui sont plutôt muets quant au développement de la syntaxe. Le même défaut de vision trop étroitement phrastique peut être reproché à ces études qui n'ont pas su envisager certains faits de syntaxe, la mobilité notamment, sous un angle textuel ou stylistique. La syntaxe fonctionnelle de l'École de Prague a pourtant montré que l'ordre des constituants dans la phrase contribuait à la progression thématique du paragraphe et du texte. Par exemple, dans une introduction, le paragraphe annonçant le plan du texte s'agence souvent autour de circonstants antéposés: *Dans la première partie, j'examinerai... Dans la deuxième, j'étudierai... Dans la troisième et dernière partie, je conclurai en rappelant...* À l'instar de Valiquette, mais de façon plus systématique, la recherche en éducation au Québec devrait viser à dresser un tableau évolutif de l'apprenti scripteur à différents âges. Déjà entreprises aux États-Unis (cf. les travaux de D. Graves), ces études longitudinales devraient englober toutes les composantes de l'écriture et tenir compte de la diversité des textes, car, comme l'ont confirmé les recherches de Dubuisson et Emirkanian, les structures linguistiques se modifient en fonction des tâches langagières à accomplir et des types de discours touchés.

2. La pédagogie de l'écriture

On peut distinguer ici deux courants de recherche, l'un axé sur la transformation des pratiques scolaires d'écriture, l'autre sur l'élaboration d'outils d'évaluation des textes des élèves.

2.1 Essais de rénovation de la pédagogie de l'écriture

La didactique de l'écrit avait bien besoin de se renouveler au Québec. Malgré le programme cadre de 1969 qui insistait

beaucoup sur l'expression, une enquête réalisée en 1977 (voir P. Pierre, *Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français*, Ministère de l'Éducation du Québec) dévoilait que les activités en langue écrite à l'école étaient restées traditionnelles (dictée, analyse, exercice) et relativement pauvres, du moins au primaire. Ainsi 32% des enseignants interrogés avouaient ne jamais faire composer de textes aux enfants, 54% disaient les faire écrire occasionnellement et à peine 15% déclaraient les faire écrire souvent. À la suite du mouvement de renouveau suscité par les programmes de perfectionnement des maîtres de français (PPMF) et par les programmes d'études officiels de 1979-1980, plusieurs projets d'innovation pédagogique ont vu le jour dans différentes régions, particulièrement à Montréal, à Québec et à Sherbrooke. Tous ces projets relèvent de la recherche action et consistent dans la mise à l'essai en classe d'activités d'écriture s'inspirant d'une didactique fonctionnelle de la langue connue sous le nom de "pédagogie de la communication". L'intention principale des chercheurs se résume à créer à l'école des situations de communication écrite "signifiantes" et motivantes pour l'élève. Les expériences se sont déroulées uniquement au primaire. On peut regretter que la recherche innovation se soit moins répandue à l'école secondaire, qui a pourtant tant besoin de se renouveler pour mieux s'adapter aux adolescents d'aujourd'hui.

L. Turp et ses collaborateurs (1981) ont voulu actualiser ce principe fondamental du dernier programme de français du ministère de l'Éducation du Québec: l'écriture, à l'instar des autres habiletés, se développe par la pratique ou, autrement dit, l'enfant, pour apprendre à rédiger, doit écrire des textes régulièrement. Leur guide pédagogique propose 21 situations de communication écrite qui ont été expérimentées dans des écoles de Montréal. Tous les types de discours au programme (informatif, incitatif, expressif, poétique et ludique) sont illustrés et les thèmes retenus rejoignent les intérêts des enfants. Chaque situation d'écriture suit la même démar-

che: d'abord une mise en train pour susciter le désir d'écrire et définir le projet, puis une période de rédaction accompagnée d'une séance d'objectivation, c'est-à-dire d'un retour critique sur les textes où on examine le choix, l'organisation et la formulation des idées, enfin la diffusion des textes après une dernière mise au point orthographique. Les textes sont envoyés à des destinataires réels dans le but de rendre l'écriture encore plus authentique, plus significative. L'objectivation des textes semble faible, car elle se ramène à des commentaires généraux qui reviennent d'une activité à l'autre. En fait, le travail de réécriture porte surtout sur l'orthographe. Conformément aux recommandations des concepteurs du programme du primaire, l'orthographe est enseignée à partir des textes mêmes des enfants.

À Québec, E. Tran et M.-J. Trudel (1980, 1984) ont aussi fondé leur action sur l'idée que l'école doit faire vivre à l'enfant des situations d'écriture qui aient du sens pour lui. S'inspirant de l'oeuvre de Freinet, elles se sont efforcées de créer à l'école de véritables réseaux de communication pour briser l'artificialité du circuit scolaire habituel où le maître au départ impose une composition sur un sujet donné, l'élève ensuite s'applique à rédiger un texte qui finira inévitablement sur le bureau du maître pour être noté et corrigé. La formule didactique imaginée par ces auteures se nomme l'*atelier d'écriture*. Celui-ci comprend à la fois des activités dirigées et des activités au choix; les textes produits dans le cadre de ces activités sont diffusés de diverses façons: par l'affichage, durant la période de lecture de textes, dans le journal scolaire ou au moyen de la correspondance. Parmi les activités suggérées, on compte de nombreux jeux d'écriture et de poésie.

M. Poupart et M. Machabée (1984) du PPMF de l'Université de Sherbrooke ont tenté également de promouvoir un encadrement pédagogique favorisant la communication et la création. Le matériel didactique qu'elles ont élaboré se veut ou-

vert en ce sens que l'enfant est appelé à le compléter, à le modifier ou à le reconstruire selon ses intérêts. Il comporte trois "dossiers": un fichier destiné à rendre l'enfant conscient des utilités de l'écrit, un agenda dans lequel l'élève note des événements, des souvenirs, des lectures, enfin une série de "déclencheurs" pour la production de contes, de bandes dessinées, de poèmes, de documentaires... Le matériel est censé suivre une démarche d'objectivation continue, car, tout au long du travail, les enfants sont invités à chercher de l'information, à consigner des connaissances qui leur sont nécessaires et à échanger leurs textes pour les évaluer et les améliorer.

Scientifiquement parlant, la validation des activités pédagogiques élaborées dans ces projets de recherche paraît insuffisante, aucun contrôle expérimental n'ayant été effectué. Dans ce genre de recherche action, la vérification se résume habituellement à la mise à l'essai en classe d'un matériel pédagogique ou d'activités didactiques puis à leur ajustement et leur amélioration en fonction des problèmes rencontrés, des réactions des sujets et des résultats concrets obtenus. On peut se demander si cette forme d'empirisme relève véritablement de la recherche dite "scientifique". La question mérite réflexion. Y répondre péremptoirement ressemblerait plutôt à une dérobade épistémologique. En tant que phénomène humain, l'éducation ne se prête pas parfaitement au modèle des sciences pures et ne s'éclaire pas toujours par des calculs statistiques. Les effets de l'innovation pédagogique doivent bien sûr être contrôlés soigneusement. Doit-on pour autant recourir à un plan expérimental et à un appareillage sophistiqué de tests statistiques? D'autres voies ne pourraient-elles pas convenir? Sur le plan des fondements théoriques, ces projets d'innovation s'inspirent principalement de courants pédagogiques visant à motiver l'écriture à l'école par la socialisation des textes et la prise en compte des goûts et des intérêts des élèves. Ces recherches ont contribué beaucoup à améliorer le fonctionnement pédagogique de la classe; elles ont

montré qu'une pratique riche et stimulante de l'écriture peut prendre place à l'école. À l'évidence, les activités proposées favorisent le goût d'écrire chez les enfants et établissent une relation positive avec l'écrit. Des expériences similaires devraient se multiplier à l'école secondaire où, d'après plusieurs rapports d'organismes gouvernementaux, l'enseignement de l'écriture semble en général s'étioler. Ces recherches action devraient pousser la conceptualisation de leurs objets d'étude, soit le texte et l'écriture, en s'appuyant davantage sur les sciences du discours et de la composition, particulièrement la linguistique textuelle, la pragmatique et la psychologie cognitive. Au plan didactique, l'attention, qui s'est d'abord concentrée sur l'élaboration de situations d'écriture motivantes, devrait maintenant se diriger vers l'exploration de modes d'intervention du maître suceptibles de développer le savoir-écrire des jeunes et d'améliorer leurs textes. Les commentaires que l'on trouve à ce sujet dans les études précitées souffrent d'indétermination ou évoquent seulement la correction orthographique. Il faut disposer de moyens plus précis et plus diversifiés. Comment l'enseignant peut-il aider les élèves à perfectionner leurs stratégies d'écriture? Comment peut-il les amener à se relire efficacement, à déceler les lacunes de leurs textes et à les corriger? En fait, la mise en oeuvre de l'objectivation de l'écriture constitue un vaste champ d'investigation pour les années à venir.

2.2 L'évaluation des textes

Sans trop caricaturer, on peut dire qu'avant les programmes d'études de 1980 l'évaluation de l'écriture portait presque exclusivement sur la grammaire et sur l'orthographe. Le "fond", le contenu, était pour le moins laissé pour compte et jugé de façon vague et subjective. Les nouvelles orientations du Ministère ont obligé les pédagogues à plus de minutie et les ont amenés à considérer l'ensemble des composantes textuelles. Faute d'espace, nous examinerons seulement trois grilles parmi les plus connues. Pour une recension plus com-

plète, le lecteur voudra bien consulter l'ouvrage de C. Germain et R. Lapointe (1985). Signalons tout de suite que ces trois grilles d'évaluation se rapportent au primaire. La première, celle de Turp et Laviolette, a été essayée en classe, mais les données relatives à cette expérimentation n'ont pas été communiquées. La deuxième, qu'a diffusée le ministère de l'Éducation du Québec à travers tout le réseau scolaire, était encore à l'étape du rodage au moment où ces lignes étaient écrites. C'est uniquement la dernière grille de Germain et Lapointe qui a subi une expérimentation systématique au sujet de laquelle on dispose de toute l'information nécessaire.

Dans le document déjà cité, L. Turp et ses collaborateurs ont proposé trois grilles relevant chacune d'un type de texte, l'incitatif, l'informatif et l'expressif. Les auteurs n'ont retenu ni le texte poétique (conte, poème...) ni le texte ludique (calembour, charade...), estimant que leur évaluation demeure trop empreinte de subjectivité. Chaque grille comporte quatre grandes divisions: 1) le choix de l'information (quantité suffisante, pertinence, absence de contradiction), 2) l'organisation de l'information (ordre adéquat, regroupement logique), 3) la formulation (registre approprié, correction et variété du vocabulaire et de la syntaxe), 4) les connaissances et les techniques (orthographe, ponctuation, calligraphie). Les différences d'une grille à l'autre sont légères. Par exemple, pour une recette, on exige que l'information soit fournie dans l'ordre où les consignes doivent être exécutées; pour le discours informatif, on insiste sur le regroupement logique des renseignements. Certains aspects sont rattachés à telle ou telle année en particulier. Ainsi on s'attend qu'à partir de la quatrième la surcoordination des phrases par *et* disparaisse. Chaque critère est affecté d'un nombre déterminé de points, et — révolution pédagogique au primaire! — au total, on doit accorder au moins 70% des points aux phénomènes de communication ou de formulation et seulement 30% à l'orthographe d'usage ou grammaticale. Conformément au programme du primaire, ces grilles tiennent

compte de facteurs situationnels: choix de l'information selon les connaissances anticipées du lecteur, adaptation du niveau de langue au degré de formalité ou de familiarité choisi, etc.

D. Arsenault et F. LePetitcorps (1986) ont réalisé pour le compte du Ministère six fascicules destinés à clarifier le volet "écriture" du programme du primaire. Ces documents précisent les exigences minimales pour chaque année. La grille d'évaluation proposée s'applique à tous les types de discours et compte cinq grandes catégories très proches de celles de Turp *et al.*: 1) choix des informations (suffisance, pertinence...) et du vocabulaire (précision et diversité), 2) organisation de la phrase (structure et ponctuation) et du texte (ordre, temps verbaux, mots-liens, cohérence, découpage en paragraphes...), 3) orthographe lexicale, 4) orthographe grammaticale, 5) utilisation des techniques (calligraphie et consultation d'ouvrages de référence). Le degré de réussite pour chaque élément est apprécié d'après une échelle allant de 1 à 5. La grille paraît complexe et d'un maniement assez lourd. L'ayant présentée à des enseignants, je peux affirmer qu'en dépit de sa précision et de son intérêt, elle cause des difficultés de lecture à plusieurs parce qu'elle réfère à des concepts encore peu répandus dans le milieu scolaire telles la cohérence textuelle et l'identifiabilité des référents. Les nouveaux instruments d'évaluation soulèvent donc un problème de formation des maîtres.

Au PPMF de l'Université de Montréal, C. Germain et R. Lapointe (1985) ont réalisé une recherche pratique visant à fournir aux enseignants un outil d'évaluation simple et efficace. Leurs travaux ont donné lieu à deux publications: un rapport de recherche s'adressant surtout aux spécialistes et une grille avec son guide d'utilisation à l'intention des enseignants. Une fois de plus, on a écarté le texte poétique et le texte ludique en raison de l'impossibilité de mesurer certains de leurs constituants comme l'imagination, la sensibilité et la fantaisie. Les auteurs ont construit une seule gril-

le pour les discours informatif, incitatif et expressif utilisable de la deuxième à la sixième année. L'élaboration de cette grille est passée par plusieurs étapes. Les auteurs ont commencé par analyser un corpus de plus de 700 textes d'élèves pour le choix des critères. Ils sont parvenus à leur version définitive après avoir expérimenté et soumis à la critique d'un groupe d'enseignants divers modèles successifs. La grille de Germain et Lapointe s'avère compréhensible par tous et facile d'application. Elle prévoit divers modes de notation. Dans ses deux grandes divisions, elle reprend la distinction du programme du Ministère entre les habiletés et les connaissances. Les habiletés concernent: 1) le texte dans son ensemble (pertinence des informations, absence de tournures propres à l'oral, organisation logique ou chronologique...), 2) la situation (adaptation au lecteur...), 3) la syntaxe (clarté et variété des phrases...), 4) le vocabulaire (précision, pouvoir évocateur des mots...), 5) la calligraphie (lisibilité...). Les connaissances se rapportent aux aspects plus techniques et incluent essentiellement l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et la ponctuation. Signalons que le maître peut toujours compléter les catégories identifiées ou au contraire en retrancher pour se concentrer sur quelques-unes. Sur le plan théorique, ainsi que j'ai pu l'expliquer ailleurs dans un article de *Québec français* (no 65, 1987), l'opposition entre habileté et connaissance devient fragile sur le terrain de l'expression. Lorsque quelqu'un rédige, l'orthographe constitue une habileté au même titre que les autres composantes de l'écriture, puisque c'est le moment où ses règles sont mises en application. La grille de Germain et Lapointe gagnerait à être aménagée autrement. Du moins, si on voulait conserver la distinction entre les aspects proprement rédactionnels et les aspects plus mécaniques, une terminologie plus juste devrait être employée.

Toutes ces grilles d'évaluation ont permis d'élargir la perspective en couvrant la pluralité des constituants de l'écriture: la structure générale du texte, l'adéquation à la si-

tuation de communication, la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe, la présentation matérielle... Leur qualité dépend de la solidité de leurs assises théoriques et de la rigueur mise dans leur validation. Sur ce dernier point, le travail de Germain et Lapointe peut sans doute servir d'exemple. Bien des questions restent à résoudre dans le domaine de l'évaluation de l'expression écrite. Faut-il une grille différente pour chaque type textuel? Peut-on disposer d'une grille propre à chaque échelon scolaire pour mieux suivre le développement de l'apprenti scripteur? Comment arriver à concilier les données théoriques de la linguistique, de la sémiotique ou de la psychologie cognitive avec les servitudes pratiques de l'enseignement? Autrement dit, comment parvenir à élaborer des instruments à la fois conceptuellement fondés et facilement applicables dans les conditions de travail normales d'un enseignant?

3. L'étude des types de textes

Avec l'arrivée des programmes d'études de 1979-1980 articulés sur une typologie des discours, certains chercheurs se sont intéressés aux types de textes. Il faut avouer toutefois que ce mouvement n'a pas dépassé le stade embryonnaire, sauf pour le récit fictif dont Ghyslain Bourque traite dans ce même volume.

K. Fahl (1983) du PPMF de Chicoutimi, dans un court article de *Liaisons*, a exposé un modèle d'analyse de la structure du texte descriptif en s'inspirant des travaux de Hamon. Le texte descriptif se déroulerait à partir d'un superthème qu'on subdiviserait successivement en sous-thèmes. L'article demeure essentiellement théorique, presque rien n'étant dit sur l'exploitation didactique du modèle.

Au PPMF de Hull, J.-Y. Boyer et S. Jodouin (1985) ont réalisé, au primaire, une expérience pédagogique visant à améliorer la compréhension des textes documentaires par la mise

en évidence de leur organisation interne. En recourant à divers moyens, notamment à des figures, les auteurs ont fait travailler les enfants sur deux structures de la description informative: une structure statique où on énumère, dans un ordre modifiable, les caractéristiques des êtres ou des choses, et une structure dynamique où chaque étape d'un processus est forcément présentée à sa place chronologique. La description de la fleur relèverait du premier type, alors que celle des métamorphoses de l'insecte illustrerait le second. Cette recherche a surtout trait à la compréhension. On peut avancer cependant que la prise de conscience des structures textuelles doit probablement exercer aussi une influence sur le développement du savoir-écrire. Il vaudrait la peine d'engager des investigations dans cette voie.

L. Lafontaine (1983) du PPMF de Sherbrooke a tenté d'étudier les caractéristiques des textes descriptifs des enfants du primaire. Son étude porte plus précisément sur le portrait. Les 140 sujets devaient décrire des personnages dans trois situations différentes: a) imaginer un voleur, b) évoquer un ravisseur dont l'image était montrée avant la rédaction, c) dépeindre une victime à l'aide d'une photo sous les yeux. En plus de la situation qui variait en fonction du référent (fictif, absent ou présent), les paramètres retenus correspondaient au sexe, à l'âge (8 et 12 ans) et au milieu socio-économique. L'auteure a procédé à une analyse statistique et a fait reposer son examen linguistique du corpus sur les critères suivants: la longueur des textes, le choix de l'information, la trame du discours, l'utilisation des verbes et des adjectifs. De toutes les variables observées, c'est la situation d'écriture qui a exercé la plus grande influence. Quand l'enfant imagine un personnage, il en insère le portrait dans une trame plutôt narrative; il devient moins narratif quand il évoque de mémoire un personnage et il est très descriptif quand il en observe un directement. On a constaté aussi que le jeune s'attache à décrire des détails en observant une photo, alors qu'il fournit des indications plus pertinentes pour un

personnage absent. Encore à l'état exploratoire au Québec, ce genre de recherches mériterait d'être développé afin de mieux connaître les capacités d'écriture des jeunes et les conditions qui affectent leur performance écrite.

4. Sujets divers

4.1 L'utilisation pédagogique du traitement de texte

Le traitement de texte offre de multiples avantages pour la révision. Il élimine pour l'élève l'obligation de recopier le brouillon et facilite la correction: il permet de changer une lettre, un mot, un groupe de mots, même un paragraphe, d'effacer les erreurs, les tournures boiteuses, les répétitions, d'ajouter de nouvelles informations ou de changer l'ordre des phrases ou du texte tout entier. C. Hopper (1984) du PPMF de l'Université de Montréal a mené maintes observations en classe afin de voir comment les élèves (primaire) pouvaient exploiter les ressources du traitement de texte. Ses études indiquent que les enfants maîtrisent rapidement le fonctionnement technique de l'appareil. Cependant, ils se servent moins des commandes les plus puissantes, soit le déplacement, la substitution ou l'insertion. En fait, leur attention reste accaparée par les corrections de surface, soit les fautes de frappe et d'orthographe. Leurs textes s'allongent, sans que la qualité du style s'améliore vraiment. Hopper conclut que les apprentis scripteurs, même avec le traitement de texte, éprouvent de la difficulté à réviser et améliorer leurs productions écrites, et qu'ils ne se montrent pas plus inspirés avec l'ordinateur. Le traitement de texte ne constituerait donc pas la panacée que certains ont annoncée. Même avec la technologie la plus avancée, l'écriture représentera toujours une activité langagière complexe. La question initiale à résoudre serait: comment faciliter le processus de révision chez l'élève pour qu'il puisse bénéficier pleinement des avantages du traitement de texte? et non: comment le traitement de texte favorise-t-il les capacités de révision de l'élève?

4.2 La créativité verbale

Dans un ordre d'idées tout à fait différent, R. Desrosiers (1975) de l'UQAM s'est efforcée de dégager les composantes de la créativité verbale dans des textes libres de 160 enfants de 8 à 11 ans. Cette recherche apparaît sans doute comme la plus poussée des études qui ont été recensées ici, tant sur le plan de l'analyse linguistique que de l'analyse statistique. Pour vérifier son hypothèse de départ selon laquelle la créativité verbale repose sur un jeu de figures, l'auteure a recouru à la méthode comparative, c'est-à-dire à la comparaison de textes créatifs et de textes non créatifs. Les productions des enfants ont d'abord été classées selon le degré de créativité par quatre juges; ceux-ci ont utilisé une grille de cinq critères et la fidélité de l'évaluation a été contrôlée par plusieurs tests. La chercheuse s'est employée ensuite à déceler et à regrouper les figures présentes dans le corpus des textes jugés créatifs. Enfin, les données recueillies ont été soumises à un traitement statistique pour voir si les différences observées entre les deux types de productions étaient vraiment significatives. Les résultats de l'étude confirment l'hypothèse: l'analyse structurale comme l'analyse statistique font ressortir les figures comme l'invariant de la créativité verbale. Celle-ci ne reposerait pas tant sur l'emploi de telle ou telle figure particulière que sur des réseaux de figures se manifestant à la fois au niveau de la phrase et du texte. Même si la créativité verbale est d'essence formelle, l'auteure précise qu'une initiation systématique aux procédés rhétoriques n'engendrerait pas nécessairement la créativité chez les enfants, car celle-ci naît d'abord de la pensée intime de l'être. Ainsi la personnification et la coordination d'éléments vraisemblables et invraisemblables forment les figures dominantes du style enfantin parce qu'elles s'accordent avec la psychologie des enfants, avec leur vision du monde. Pour Desrosiers, l'important consiste à créer un milieu éducatif stimulant où l'enfant pourra découvrir que le langage poé-

tique est un mode d'expression plus intime, plus sensible et plus inventif. Autre observation pédagogique importante que livre la chercheuse, les expériences auprès des enfants ont montré que les sujets de rédaction complètement libres ont donné moins de textes créatifs que les sujets "stimulus", c'est-à-dire des amorces de textes dépaysant l'enfant et activant son imagination. Il n'est pas douteux que la grille d'appréciation de la créativité verbale élaborée par Desrosiers puisse contribuer à orienter la recherche dans le champ oublié de l'évaluation des textes de fiction.

5. Conclusion et prospective

Au terme de cette recension, il faut souhaiter en premier lieu que les résultats de la recherche soient aisément accessibles aux enseignants qui forment les véritables maîtres d'oeuvre du système d'éducation. À leur intention, il conviendrait de rassembler les données accumulées sur la langue écrite des jeunes dans des publications à caractère didactique. Une telle initiative faciliterait leur action pédagogique en contribuant à préciser les contenus des programmes d'études.

Pour améliorer la recherche descriptive sur le langage écrit des jeunes, il apparaît nécessaire de ne plus se borner à la dimension phrastique afin de cerner le fonctionnement des unités linguistiques dans le cadre élargi du discours et du texte. Les chercheurs des années à venir devraient s'appliquer à étudier le développement du savoir-écrire des enfants et des adolescents en regard des divers types textuels ou discursifs. Certains phénomènes langagiers négligés pourraient ainsi être mieux compris, par exemple l'emploi des connecteurs de phrases, l'enchaînement des énoncés, la macrostructure des textes, les procédés d'énonciation tel le passage du discours direct au discours indirect, etc. On ne devrait pas non plus se contenter d'examiner uniquement les produits de l'écriture. Il faudrait en plus explorer les processus d'écriture. Si on veut intervenir efficacement en cours de production et non pas

seulement *a posteriori*, une fois le texte fini, on doit posséder des connaissances sur les stratégies d'écriture des apprentis scripteurs et élaborer des moyens pour les aider durant les phases d'écriture, de la recherche d'idées à la correction du brouillon en passant par la planification et la mise en mots.

Dans le domaine de la recherche innovation et de l'expérimentation d'activités pédagogiques, les chercheurs, pour assurer plus de rigueur à leurs travaux, ont intérêt à scruter leurs démarches et leurs méthodologies à la lumière notamment du débat actuel sur la recherche quantitative et qualitative. On doit poursuivre les investigations pour mieux connaître les conditions assurant la création d'un environnement pédagogique propre à stimuler le goût et la capacité d'écrire. Un autre thème qu'il faudrait examiner avec soin concerne la révision, la réécriture. Comment amener l'élève à revoir efficacement son texte? Comment instaurer chez lui cette habitude? Par quels moyens didactiques développer chez l'apprenti scripteur l'habileté à déceler des dysfonctionnements textuels et à y remédier? Comment intégrer le traitement de texte à l'enseignement de l'écriture pour que cette nouvelle technologie contribue vraiment à l'amélioration des apprentissages? *La pédagogie du brouillon* (1987) de McNicoll et Roy apporte une amorce de réponse à quelques-unes de ces questions, mais il faudra explorer plus avant...

Enfin, sur le plan de l'évaluation, en plus de tenter de répondre aux questions soulevées plus haut à ce sujet, on aurait avantage à se pencher sur l'appréciation des textes de création et pas seulement, comme c'est encore largement le cas aujourd'hui, sur les aspects techniques et plus objectifs de l'écriture. Ne pas tenter de mieux comprendre les procédés de l'imaginaire verbal serait réduire l'écrit à ses seules fonctions utilitaires et soustraire à la recherche un pan essentiel du langage écrit.

Références*

ARCHAMBAULT, Jean.
Modification quantitative et qualitative de la composition française chez des enfants de cinquième année: comparaison de deux techniques (mémoire de maîtrise), Montréal, Université du Québec, 1977, 71 p.

ARSENAULT, Diane, LePETITCORPS, France.
Développement de l'habileté à écrire, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 6 fascicules, 1986.

BEAULIEU, Georges, FITTES, Céline, HÉBERT, France.
Les interventions pédagogiques correctives en français écrit au niveau collégial, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 3 vol., 1978, 434 p.

BIBEAU, Gilles, DOUCET, Louis, POIRIER, Jean-Claude.
Enquête sur le français écrit dans les cégeps, Montréal, Collège de Maisonneuve, 1975, 168 p.

BOIVIN, Pierre.
Quelques aspects de l'apprentissage de la syntaxe écrite par les élèves du secondaire (mémoire de maîtrise), Montréal, Université de Montréal, 115 p.

BOYER, Jean-Yves, JODOUIN, Suzanne.
L'analyse du discours comme voie d'accès au texte documentaire, Hull, PPMF, Université du Québec à Hull, 1985, 2 tomes, 108 p. et 223 p.

BUREAU, Conrad.
Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques, Québec, Conseil de la langue française, 1985, 136 p.

* Cette bibliographie contient des références qui n'ont pas été citées dans la recension à cause notamment de leur trop grande spécialisation ou de leur accessibilité réduite.

COULOMBE, Françoise, VAN GRUNDERBEECK, Nicole, SÉGUIN, Diane.
Rapport de recherche. École Ludger-Duvernay. Développement d'approches pédagogiques nouvelles pour l'enseignement du français aux jeunes de milieux socioéconomiquement faibles, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1979, p. 1-30.

DESROSIERS, Rachel.
La créativité verbale chez les enfants, Paris, Presses universitaires de France, 1975, 240 p.

DOUCET, Louis.
"Le problème du français écrit au collégial", *Prospectives*, vol. 12, no 3, 1976, p. 166-171.

DUBUISSON, Colette, EMIRKANIAN, Louisette.
"Complexification syntaxique de l'écrit au primaire", *Revue de l'association québécoise de linguistique*, vol. 1, nos 1-2, 1982, p. 61-74.

DUBUISSON, Colette, EMIRKANIAN, Louisette.
"L'enfant et l'écrit: structures des syntagmes nominaux", *Revue de l'association québécoise de linguistique*, vol. 1, nos 1-2, 1982, p. 75-87.

DUBUISSON, Colette, EMIRKANIAN, Louisette, MAHY, Isabelle.
"L'expression de la circonstance dans le texte écrit de l'enfant", *Revue de l'association québécoise de linguistique*, vol. 1, nos 1-2, 1982, p. 88-99.

DUBUISSON, Colette, EMIRKANIAN, Louisette.
"Coordination et subordination dans des textes écrits d'enfants du primaire", *Revue de l'association québécoise de linguistique*, vol. 1, nos 1-2, 1982, p. 101-114.

DUBUISSON, Colette, EMIRKANIAN, Louisette.
"Les relatives qu'on a des problèmes avec", *Liaisons*, vol. 6, no 2, 1982, p. 8-10.

DUBUISSON, Colette, EMIRKANIAN, Louisette.
Décrire pour pouvoir évaluer, Montréal, PPMF de l'Université du Québec à Montréal, 1982, 56 p.

DUBUISSON, Colette.
"Critères de maturation syntaxique à l'écrit au primaire", *Enseignement de la langue maternelle et recherche pédagogique*, Lausanne, Centre Vaudois de recherche pédagogique, 1983, p. 1-21.

École des métiers de Montréal, *Rapport du projet-animation. L'enseignement du français dans le secteur professionnel niveau secondaire*, Éditeur officiel du Québec, 1973.

FAHL, Khadiyatoulah.
"Le texte descriptif: théorie et pratique", *Liaisons*, vol. 7, no 4, 1983, p. 13-16.

GAGNÉ, Jean-Paul.
Inventaire des besoins linguistiques des élèves de l'enseignement professionnel court, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1981, 148 p.

GAGNON, Sylvie, CASTONGUAY, Suzanne.
Aspects de référence en situation d'écriture à savoir partagé et non partagé à 9 et 12 ans (mémoire de maîtrise), Montréal, Université de Montréal, 1982, 83 p.

GERMAIN, Claude, LAPOINTE, Rita-Éva.
L'évaluation de la communication écrite au primaire, Trois-Rivières, Édition du Réseau U, 1985, vol. I-II, 107 p. et 139 p.

GINGRAS-AUDET, Jeanne-Marie.
"Les mésaventures d'une évaluation. L'enseignement du français au collégial", *Prospectives*,vol. 13, no 2, 1977, p. 73-90.

HOPPER, Christophe.
"Le traitement de texte en classe",*Québec français*, no 55, 1984, p. 58-60.

INKEL, Yolande.
Utilisation des exercices structuraux pour l'amélioration de la performance langagière de l'enfant à l'écrit (mémoire de maîtrise), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1980, 125 p.

LAFONTAINE, Louise, DUBUISSON, Colette, EMIRKANIAN, Louisette.
""Fot s'avoir écrire": les phrases mal construites dans les textes d'enfants au primaire", *Revue de l'association québécoise de linguistique*, vol. 2, nos 2, 1982, p. 81-90.

LAFONTAINE, Louise.
Caractéristiques d'un discours informatif au primaire, Sherbrooke, PPMF de l'Université de Sherbrooke, 1983, 126 p.

LATENDRESSE, Lucille.
Vérification de l'actualisation de certains processus mentaux permettant la communication écrite chez des enfants de 3-4 et 5 ans, Sherbrooke, PPMF de l'Université de Sherbrooke, 1980, 205 p.

LAVIOLETTE, Yve.
"Méthodes d'évaluation des habiletés à la communication écrite", *Québec français*, no 30, 1978, p. 22-24.

LEBLANC-RAINVILLE, Simone.
Évaluation des effets d'une application de la théorie de De Charms sur l'apprentissage du français chez un groupe d'élèves acadiens (thèse de doctorat), Montréal, Université de Montréal, 1981, 271 p.

LECLERC, Jacques.
"Oui, les enfants aiment écrire!", *Liaisons*, vol. 2, nos 4-5, 1978, p. 14-16.

MARCOUX, Rock.
Identification et ordonnance des types d'interrogations produits à l'écrit par des enfants de 8 et 9 ans (mémoire de maîtrise), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1979, 392 p.

MARTIN, Lyne, PAGÉ, Michel.
"Critères pour évaluer l'habileté à écrire au primaire", *Québec français*, no 46, 1982, p. 68-73.

McNICOLL, Louiselle, ROY, Gérard-Raymond.
La pédagogie du brouillon, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1987, 96 p.

MOUGEON, Raymond, CARROLL, Suzanne.
"Certains problèmes linguistiques des jeunes franco-ontariens (première partie)", *Working Papers on Bilingualism*, no 9, 1976, p. 91-111.

MOUGEON, Raymond, CARROLL, Suzanne.
"Certains problèmes linguistiques des jeunes franco-ontariens (deuxième partie)", *Working Papers on Bilingualism*, no 10, 1976, p. 74-99.

MOUGEON, Raymond, CANALE, Michael, BÉLANGER, Monique.
"Aspects de l'usage de la préposition *pour* en français ontarien: interférence et/ou surgénéralisation?", *Working Papers on Bilingualism*, no 12, 1977, p. 61-78.

MOUGEON, Raymond, BÉLANGER, Monique, CANALE, Michael.
"L'usage de la préposition *sur* en franco-ontarien", *Recherches linguistiques à Montréal*, vol, 8, 1977, p. 95-127.

MOUGEON, Raymond, BÉNIAK, Édouard.
"Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 5, no 1, 1979, p. 87-105.

MOUGEON, Raymond, GREEN, Daina, TRUONG, Marie-Claude.
Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens. Analyse des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites par des élèves de 12e et 13e années, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1981, p. 29-63.

OUELLET, Lise.
Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation, 1984, 180 p.

OUELLET-VEILLETTE, Hélène.
L'influence de différentes consignes verbales sur le degré de créativité d'un texte écrit par des élèves de sixième an-
4e (mémoire de maîtrise), Québec, Université Laval, 1976, 141 p.

PARET, Marie-Christine.
La maturation syntaxique du français écrit au secondaire (thèse de doctorat), Montréal, Université de Montréal, 1983, 435 p.

POULIOT, Germaine.
Une expérience d'entraînement d'enfants de 8-9 ans à la connaissance de la syntaxe de la phrase (mémoire de maîtrise), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1974, 204 p.

POULIOT, Monique.
Un moyen d'améliorer l'expression écrite chez les enfants de 7-8 ans: la composition d'imitation (mémoire de maîtrise), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1981, 158 p.

POUPART, Mireille, MACHABÉE, Martine.
Supercrayon. Un matériel type de lecture et d'écriture, Sherbrooke, PPMF de l'Université de Sherbrooke, 1984, 87 p.

Service d'aide pédagogique aux professeurs du collège Bois-de-Boulogne, "Le français écrit au collégial", *La pépée*, vol. 6, nº 1, p. 4-102.

THÉORET, Richard, JOLY, Michel-André.
Étude du français écrit en milieu défavorisé: application et comparaison de techniques d'analyse chez les étudiants du secondaire (mémoire de maîtrise), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1975, 138 p.

TRAN, Évelyne, TRUDEL Marie-Josée.
L'atelier d'écriture I, Québec/Montréal, PPMF de l'Université Laval/Éditions Ville-Marie, 1980, 76 p.

TRAN, Évelyne, TRUDEL, Marie-Josée.
L'atelier d'écriture II, Québec/Montréal, PPMF de l'Université Laval/Éditions Ville-Marie, 1984, 95 p.

TURP, Louise, LAVIOLETTE, Yve, BOURGOIN, Aline.
L'enseignement du français écrit au niveau primaire, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1981, 377 p.

VALIQUETTE, Josée
"Faire écrire les enfants au primaire: mission impossible?", *Québec français*, no 43, 1981, p. 54-58.

LES MESURES DE LA LITTÉRATURE ÉTAT DE LA RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE: BILAN ET PROSPECTIVES

Ghislain Bourque
Fernand Roy
Professeurs UQAC

1. Un peu d'histoire...

Les deux derniers programmes d'enseignement du français — le *Programme cadre* et le *Programme d'études* de 1979 — ont transformé, voire révolutionné, du moins sur papier, l'utilisation qui est faite des textes littéraires dans le cadre du processus de scolarisation. Au tournant des années soixante, enseignement de la littérature rimait avec histoire littéraire et lecture commentée de morceaux choisis, à la fin du cours secondaire. Aujourd'hui, on n'enseigne plus de rudiments d'histoire littéraire et, quand on propose aux élèves des textes littéraires, on ne se préoccupe pas d'abord de la dimension historique: on fait appel à des textes plus immédiatement susceptibles de rejoindre les intérêts culturels du moment; on travaille plus volontiers en fonction de genres précis, ceux qui semblent convenir à l'âge des élèves: le conte, la nouvelle, la bande dessinée, la science-fiction, la lettre d'opinion... Le discours à caractère poétique est devenu un type de discours à pratiquer, comme les autres, du début du primaire à la fin du secondaire.

L'évolution s'est faite en deux temps. Il y a trente ans, il y avait la classe de grammaire pour tous les futurs citoyens à alphabétiser, et la classe de littérature était réservée, inspiration et génie créateur obligent, à une élite, destinée aux études supérieures. Au tournant des années soixante-dix, cette vision "élitiste" (voir, par exemple, R. Balibar, *Les français fictifs*, Paris, Hachette, 1974) a été dénoncée: on s'est dit que, si les textes de fiction étaient vraiment essentiels à une langue, il n'y avait aucune raison qui pouvait justifier l'existence d'une classe de grammaire d'abord et d'une classe de littérature ensuite: on y a vu l'occultation, par le biais de la nébuleuse notion de génie créateur, d'une contradiction entre deux pratiques différentes d'une langue supposée commune: la pratique destinée aux fils d'ouvriers et celle réservée aux groupes dominants. Et la vision élitiste a été remplacée par un projet plus égalitaire: les programmes de français ont cessé de proposer d'enseigner l'histoire littéraire; ils ont prôné une vision plus démocratique du langage. Au Québec, il en a résulté des programmes centrés sur l'acquisition de quatre savoirs: écouter, parler, lire et écrire. L'acquisition des connaissances grammaticales, tout comme la pratique occasionnelle des textes littéraires d'ailleurs, était devenue un moyen d'acquisition du savoir dans le quotidien, l'enseignant devait guider ses élèves dans leur apprentissage de la langue, à la fois un moyen de communication et un instrument de la pensée.

Certains ont prétendu que l'absence de contenus spécifiquement consignés dans des manuels approuvés a été à l'origine d'une "détérioration accélérée" des productions écrites. Sans doute il faudra être prudent avant de retenir cette lecture: des personnes - du ministère de l'Éducation - payées pour être bien informées ont prétendu, au moment du lancement des programmes actuels, que le *Programme cadre* n'avait pas été appliqué - intégralement - dans trente pour cent des classes du Québec. Il n'est en somme pas prouvé que ce serait l'oral qui aurait pris la place de l'écrit et qui aurait fait que les

élèves savent moins écrire. Avant de faire le bilan définitif, sans doute il faudra savoir si l'évolution de la situation ne correspond pas plutôt à un changement en profondeur de l'idée que l'on se fait de l'éducation en milieu scolaire.

Un retour à des pratiques plus efficaces était en tout cas souhaité depuis quelques années quand ont vu le jour les (nouveaux) programmes actuels, essentiellement et systématiquement centrés sur la pratique de la communication. En-deçà du fait que des manuels sont réapparus, on justifie - théoriquement - l'orientation donnée aux programmes en soutenant que l'objet de la classe de français est le "discours" et non pas la "langue": l'école vise la formation de locuteurs et de scripteurs moyens, non de linguistes ou de littéraires. La théorie de la communication y est, bien malgré elle sans doute, pour quelque chose; on s'en sert, en tout cas, pour motiver la philosophie des programmes actuels qui, pragmatique à l'appui, finissent par identifier le processus de verbalisation à sa finalité ultime, l'interaction verbale.

Dans cette foulée, la situation de l'enseignement de la littérature ne peut, c'est le moins qu'on puisse dire, qu'être un peu confuse: au-delà du principe de départ selon lequel le discours poétique est un des quatre discours au moyen duquel un élève se doit de développer ses habiletés langagières, on ne s'entend guère au sujet de la place à donner à la pratique des textes littéraires dans l'enseignement de la langue maternelle. On arrive peut-être à rendre compte au moins partiellement de cette imprécision en rappelant des éléments de contexte.

En 1987, tout ce que l'on sait du phénomène littéraire amène à penser qu'il concerne le développement des formes verbales mêmes; il y a dix ans, les choses étaient loin d'être aussi claires: les sciences du langage étaient en crise; et, les concepteurs des programmes ont jugé au meilleur de leurs connaissances. Se fiant à leur intuition de didacticiens che-

vronnés, ils ont privilégié l'approche pragmatique qui semblait, sur le moment, devoir faire oublier les approches traditionnelles des faits de langage. On le sait mieux maintenant, les approches pragmatiques arrivent mal à rendre compte des phénomènes littéraires.

Loin de nous l'idée que "c'est la faute à la théorie de la communication". L'absence, dans les actuels programmes, d'une ligne de pensée cohérente au sujet de l'enseignement de la littérature tient sans doute essentiellement à une question de conjoncture: le renouvellement des programmes a aussi coïncidé avec un moment de remise en question des études littéraires. Des théories littéraires nouvelles avaient vu le jour, qui avaient brisé le veau d'or "histoire littéraire"; mais elles n'avaient pas encore réussi à proposer un savoir un tant soit peu systématisé au sujet de la spécificité du texte de fiction et, partant, au sujet de sa fonction dans le processus d'alphabétisation.

Comme, en plus, le vent du patrimoine soufflait, on a voulu - surtout dans le programme du secondaire qui est venu ensuite - sauver les valeurs culturelles; mais, l'écriture de fiction a fini par en prendre pour son rhume: jadis sacralisée à outrance parce que bien peu théorisée, elle a, une seconde fois, été reléguée au second plan au profit non plus de la grammaire, mais bien des valeurs culturelles qu'elle véhiculerait - comme si un texte scientifique ne véhiculait pas tout autant de valeurs culturelles! Il faut reconnaître que le programme du primaire ne propose guère mieux, qui incite à la pratique du texte de fiction pour tous les élèves, mais qui en parle tantôt dans une perspective ludique et un peu artificielle, tantôt en termes d'exploration de l'imaginaire d'un sujet en rapport avec la valeur évocatrice des mots.

En résumé, en 1978, on avait relégué le génie créateur aux oubliettes, mais il n'était encore guère possible de proposer une vision systématique et vraiment réunifiée des faits

élèves savent moins écrire. Avant de faire le bilan définitif, sans doute il faudra savoir si l'évolution de la situation ne correspond pas plutôt à un changement en profondeur de l'idée que l'on se fait de l'éducation en milieu scolaire.

Un retour à des pratiques plus efficaces était en tout cas souhaité depuis quelques années quand ont vu le jour les (nouveaux) programmes actuels, essentiellement et systématiquement centrés sur la pratique de la communication. En-deçà du fait que des manuels sont réapparus, on justifie - théoriquement - l'orientation donnée aux programmes en soutenant que l'objet de la classe de français est le "discours" et non pas la "langue": l'école vise la formation de locuteurs et de scripteurs moyens, non de linguistes ou de littéraires. La théorie de la communication y est, bien malgré elle sans doute, pour quelque chose; on s'en sert, en tout cas, pour motiver la philosophie des programmes actuels qui, pragmatique à l'appui, finissent par identifier le processus de verbalisation à sa finalité ultime, l'interaction verbale.

Dans cette foulée, la situation de l'enseignement de la littérature ne peut, c'est le moins qu'on puisse dire, qu'être un peu confuse: au-delà du principe de départ selon lequel le discours poétique est un des quatre discours au moyen duquel un élève se doit de développer ses habiletés langagières, on ne s'entend guère au sujet de la place à donner à la pratique des textes littéraires dans l'enseignement de la langue maternelle. On arrive peut-être à rendre compte au moins partiellement de cette imprécision en rappelant des éléments de contexte.

En 1987, tout ce que l'on sait du phénomène littéraire amène à penser qu'il concerne le développement des formes verbales mêmes; il y a dix ans, les choses étaient loin d'être aussi claires: les sciences du langage étaient en crise; et, les concepteurs des programmes ont jugé au meilleur de leurs connaissances. Se fiant à leur intuition de didacticiens che-

vronnés, ils ont privilégié l'approche pragmatique qui semblait, sur le moment, devoir faire oublier les approches traditionnelles des faits de langage. On le sait mieux maintenant, les approches pragmatiques arrivent mal à rendre compte des phénomènes littéraires.

Loin de nous l'idée que "c'est la faute à la théorie de la communication". L'absence, dans les actuels programmes, d'une ligne de pensée cohérente au sujet de l'enseignement de la littérature tient sans doute essentiellement à une question de conjoncture: le renouvellement des programmes a aussi coïncidé avec un moment de remise en question des études littéraires. Des théories littéraires nouvelles avaient vu le jour, qui avaient brisé le veau d'or "histoire littéraire"; mais elles n'avaient pas encore réussi à proposer un savoir un tant soit peu systématisé au sujet de la spécificité du texte de fiction et, partant, au sujet de sa fonction dans le processus d'alphabétisation.

Comme, en plus, le vent du patrimoine soufflait, on a voulu - surtout dans le programme du secondaire qui est venu ensuite - sauver les valeurs culturelles; mais, l'écriture de fiction a fini par en prendre pour son rhume: jadis sacralisée à outrance parce que bien peu théorisée, elle a, une seconde fois, été reléguée au second plan au profit non plus de la grammaire, mais bien des valeurs culturelles qu'elle véhiculerait - comme si un texte scientifique ne véhiculait pas tout autant de valeurs culturelles! Il faut reconnaître que le programme du primaire ne propose guère mieux, qui incite à la pratique du texte de fiction pour tous les élèves, mais qui en parle tantôt dans une perspective ludique et un peu artificielle, tantôt en termes d'exploration de l'imaginaire d'un sujet en rapport avec la valeur évocatrice des mots.

En résumé, en 1978, on avait relégué le génie créateur aux oubliettes, mais il n'était encore guère possible de proposer une vision systématique et vraiment réunifiée des faits

littéraires. À cause d'une absence d'éclairage suffisamment fondé théoriquement, les concepteurs des programmes de français ont intégré le discours (ludique et) poétique aux autres types de discours, mais sans arriver à en suggérer une vision vraiment fonctionnelle. Cela s'entend facilement: il n'est toujours pas, en 1987, une vision pragmatique cohérente des phénomènes littéraires... il ne fallait donc pas s'attendre à ce que des didacticiens en proposent une il y a plus de dix ans.

Aussi, avant de présenter un état de la recherche sur l'enseignement de la littérature au Québec, nous prendrons le parti de dire explicitement à quelle enseigne nous logeons. Il nous paraîtrait inconséquent, aujourd'hui, de prétendre proposer un tel bilan sans commencer par désigner ce que recouvre, à notre sens, la littérature. Ce nous semble possible de le faire à partir de son objet, le texte de fiction.

2. Définition de "texte de fiction"

Nous traduirons notre vision de ce qu'est la littérature dans une définition du texte de fiction, que nous commenterons ensuite.

Le texte de fiction est l'objet qui permet de constituer un savoir systématisé des faits littéraires et, partant, de statuer au sujet de la fonction de la littérature en classe de langue maternelle.

Il convient, en l'occurrence, d'entendre texte de fiction de la façon suivante:

-*texte*, c'est-à-dire "lieu" des opérations de mise en rapport des *formes ou figures verbales* considérées sémantiquement ou en tant que matériau - lors du processus de mise en oeuvre de structures de signification et, partant, aussi, *résultat* de ces opérations", puisque la spécificité d'une

littéraires. À cause d'une absence d'éclairage suffisamment fondé théoriquement, les concepteurs des programmes de français ont intégré le discours (ludique et) poétique aux autres types de discours, mais sans arriver à en suggérer une vision vraiment fonctionnelle. Cela s'entend facilement: il n'est toujours pas, en 1987, une vision pragmatique cohérente des phénomènes littéraires... il ne fallait donc pas s'attendre à ce que des didacticiens en proposent une il y a plus de dix ans.

Aussi, avant de présenter un état de la recherche sur l'enseignement de la littérature au Québec, nous prendrons le parti de dire explicitement à quelle enseigne nous logeons. Il nous paraîtrait inconséquent, aujourd'hui, de prétendre proposer un tel bilan sans commencer par désigner ce que recouvre, à notre sens, la littérature. Ce nous semble possible de le faire à partir de son objet, le texte de fiction.

2. Définition de "texte de fiction"

Nous traduirons notre vision de ce qu'est la littérature dans une définition du texte de fiction, que nous commenterons ensuite.

Le texte de fiction est l'objet qui permet de constituer un savoir systématisé des faits littéraires et, partant, de statuer au sujet de la fonction de la littérature en classe de langue maternelle.

Il convient, en l'occurrence, d'entendre texte de fiction de la façon suivante:

-*texte*, c'est-à-dire "lieu" des opérations de mise en rapport des *formes ou figures verbales* considérées sémantiquement ou en tant que matériau - lors du processus de mise en oeuvre de structures de signification et, partant, aussi, *résultat* de ces opérations", puisque la spécificité d'une

structure tient à ce que le tout formé est fait de parties solidaires, telles que chacune ne peut être ce qu'elle est que dans et par sa relation avec les autres;

-*fiction*, non pas tant pour opposer hors contexte *fiction à réalité* que *texte à réel; fiction*, comme effet d'opérations textuelles, pour marquer que la dyade *fiction/réalité* n'a de pertinence que dans le cadre du processus de textualisation, d'où résulte la signification - puisque les sons n'ont pas en soi de sens; *fiction* indique en somme que le résultat d'un texte n'est jamais la reproduction/représentation brute du réel; puisqu'un *texte* est le lieu de la structuration d'une signification, il est, en tant que *fiction, condition de la réalité*.

En résumé, *le texte de fiction comme préalable à la désignation à la prise, par le biais du langage, sur le monde, dont les autres humains*.

S'il s'agissait de procéder par la négative, nous dirions sans ambages qu'à notre sens, l'activité littéraire est inhérente à tout faire langagier: en apprenant qu'il faisait de la prose, le monsieur Jourdain de la fable découvrait qu'il n'est que ceux qui ne verbalisent pas qui ne sont pas poètes. D'où, à notre sens, la nécessité de la pratique du texte de fiction dans les classes d'alphabétisation: c'est l'unique moyen de centrer l'attention de l'élève sur le faire langagier même. Puisque c'est un préalable à toute transmission d'information que de l'encoder, il semblerait un peu aberrant de proposer subrepticement à des élèves que savoir jouer avec les mots est un peu secondaire, ou relève d'une question d'état d'âme...

3. État de la recherche en littérature: ses catégories

En littérature les recherches effectuées au Québec depuis une quinzaine d'années relèvent de catégories diverses. Tan-

tôt référant à la nature même de la discipline, tantôt renvoyant à l'objet observé, ou encore se rapportant à l'instrumentation requise, elles présentent des problématiques très éparpillées. Cela n'empêche pas toutefois que des regroupements, voire des recoupements, soient possibles.

Pour se bien faire comprendre, il suffit de brosser le tableau des catégories qui nous semblent circonscrire les recherches issues du répertoire littéraire. À noter toutefois que ces recherches ne renvoient pas à un relevé exhaustif, mais qu'elles témoignent d'une fraction significative des travaux produits dans le domaine, soit quarante-cinq recherches réalisées entre 1972 et 1985.

Pour la présentation de cet état de la recherche en littérature, nous procéderons en deux temps. L'un, où il s'agira de présenter sous forme de tableau les résultats obtenus pour l'une ou l'autre catégorie (nature, objet ou instrumentation); ce de manière successive. L'autre, où s'inscrira un retour critique et analytique de chacune des catégories en cause, selon la mesure qui nous aura semblé être la plus pertinente.

3.1 Nature

Sous la catégorie "nature" logera l'ensemble des propriétés caractérisant la littérature, c'est-à-dire les paramètres qui permettent sa définition en tant que discipline.

Visant une description de la littérature, cette catégorie accueille les identifications et définitions de concepts, pratiques et opérations de base, inhérents à l'exercice littéraire.

D'une certaine manière, elle en élabore la fiche signalétique.

Pour plus de spécificité, voyons où se situent les études (recherches) soumises à l'examen.

concepts	pratiques	opérations
Éléments à la base de toute théorie, les "concepts" sont ces objets terminologiques ayant pour tâche de supporter toute démarche argumentative. Sans eux, en effet, pas de pratiques - ni même d'opérations possibles! Ceux discutés sont*	Par le terme "pratiques", on entend le procès à l'intérieur duquel la littérature arrive et à se produire et à se consommer... De ce procès, on rencontre des activités organiquement liées à l'exercice littéraire. Telles:	Sous le terme "opérations" doivent s'entendre les différents processus, leurs étapes, menant à la compréhension, à la production, voire à la transformation du texte. Partout, ce sont les divers mécanismes de textualisation qui répondront de l'une ou l'autre orientation:
(5) la littérature [3-6-15-28-35]	(13) la lecture [2-13-15-18-21 22-29-32-34-40 41-42-43]	
(3) le récit [18-33]	(2) l'écriture [6]	(0) décodage
(1) le texte [2]		(0) encodage

Sur la foi de quelques observations d'usage, on peut avancer que les recherches analysées présentent ou proposent pour la littérature une "fiche signalétique" à la fois déséquilibrée et incomplète:

-déséquilibrée en ceci que les recherches cèdent peu de place à la pratique d'écriture par rapport à celle faite à la pratique de lecture;

* Les chiffres accompagnant les sujets rapportés témoignent du nombre de recherches y référant (ceux entre parenthèses) de même que de leur identité (ceux alignés entre crochets). Le tout renvoie à la liste des ouvrages présentée dans la bibliographie.

-incomplète du fait que rien du côté des "opérations" ne transpire.

Outre et de manière plus spécifique, on pourra établir un contrepoint critique adapté à chacun des éléments déterminant la nature de la littérature. Par ordre de présentation, allons voir de quoi il en retourne.

1° Concepts

Dans le présent corpus, le travail sur les concepts occupe peu de place. De fait, on ne s'attarde guère à établir les bases définitionnelles de l'exercice littéraire. Car, même si cinq parmi les recherches questionnent la notion de "littérature", peu se préoccupent de celles de "texte" ou encore de "récit". Quant à savoir si d'autres notions, tels le "signe", la "fiction", la "narration", la "cohérence", la "cohésion", ne devraient pas elles aussi avoir leur place, on peut le supposer, voire l'espérer. Ces manquements nuisent au développement de la discipline. Sans un bagage conceptuel à la fois identifié et identifiable, c'est toute la crédibilité d'une science qui a du mal à se gagner.

2° Pratiques

Des pratiques, on retiendra que celle de "lecture" prend toute la place, déséquilibrant d'autant l'apprentissage que l'on voudrait parallèle et intersecté entre "lecture" et "écriture"... Dans cette circonstance, on ne s'étonnera pas du fait que les recherches ne courtisent en rien des pratiques corollaires:

-"re-lecture", "ré-écriture";
-"lisibilité", "scriptibilité".

De fait, loin d'un apprentissage où la littérature annonce un usage matériel de ses composants, l'intérêt mitigé qui est ici porté aux diverses pratiques témoigne d'une compréhension

atrophiée du mode de fonctionnement de la littérature... Cela étant, avec l'orientation des recherches étudiées, on arrive à penser que la littérature relève d'une simple pratique de consommation.

3° Opérations

Il est en tout point remarquable que rien du côté des opérations, ni plus du côté des processus (seraient-ils de scriptibilisation ou de lisibilisation) n'accapare l'esprit des chercheurs en littérature.

À cela peut-être cette raison voulant que la littérature ne trouve pas encore preneur sous l'angle d'un ou de plusieurs système(s) de production. Quelque déficience en effet à identifier et localiser les mécanismes de textualisation empêche de faire accéder la littérature au statut de sience. Et cela est fort dommage car ce qui présentement paraît n'être qu'une simple négligence risque à la longue de devenir un retard important.

Faut-il revenir avec insistance et bien marquer ceci que sans départage rigoureux, sans développement ambitieux, la catégorie nommée "nature" entraîne la littérature dans un environnement définitionnel où la majeure partie des propriétés qui sont essentielles à son épanouissement (seraient-elles esthétiques ou utilitaires) manquent à l'appel? Et que de ces déficiences de base vont découler des errements quant à son "objet" même de travail.

3.2 Objet

En tant que catégorie, l'objet de la littérature recouvre ce qui, au tout premier plan, se trouve en jeu dans la littérature, à savoir le "texte".

Mais ici, plus spécifiquement, ce sera le texte soumis au partage en divers corpus, selon des registres distincts et de perception et d'utilisation.

Les recherches examinées en ont fait retenir trois.

Objet de catégorisation	*Objet d'illustration*	*Objet de production*
C'est le cas de recherches dont l'objectif est de décrire et de définir des textes en opérant des regroupements: soit par genre (1) roman [41] (2) poésie [1-40] (3) conte [4-26-39] (3) bande dessinée [21-22-25] soit en tenant compte d'adresses (1) théâtre pour enfants [23] (6) littérature enfantine [16-17-31-43-44-45]	C'est cet autre cas de recherches utilisant le texte à des fins illustratives. Contrepoints analytiques, ces textes vont autoriser la mise en relief d'exemples, dans les circonstances d'une application de modèles, tels: (7) pédagogiques [7-9-19-23-28-35-36] (2) psychopédagogiques [10-37] (16)didactiques, narratologiques [1-4-5-8-12-14-20-21-22-24-31-32-33-34-38-39] (1) sociopédagogiques [16]	C'est ce dernier cas où le texte se trouve considéré comme un lieu de productivité langagière. À ce titre, il se voit engagé dans des processus d'engendrement du sens. Deux axes de travail sont ici à considérer: (0)celui où le texte de fiction confine à l'expression d'un sujet (l'élève ou l'apprenti) (0)celui où le texte de fiction rencontre des objectifs de construction langagière...

Le texte, on le sait, est un objet capricieux à délimiter. Considéré tantôt comme un lieu de regroupement de divers effets, tantôt comme objet d'illustration ou encore comme modalité de production langagière, il invite à une discrimina-

tion dont la recherche seule peut clairement faire état. Toutefois, là où il y a le plus à espérer, quelques circonstances déceptives risquent de se présenter. C'est le cas à tout le moins de cette situation où même si le texte arrive à être envisagé comme objet d'une pratique littéraire, il demeure à la lumière du corpus de recherches étudié que d'aucune manière il s'affirme comme objet investi dans son propre processus de production. Remarquable, cette absence de rigueur pèse lourd dans ce qu'il serait convenu d'appeler l'évolution de la littérature.

Mais, avant d'aller trop loin, trop vite, il est préférable de se pencher sur la distribution des recherches telle qu'elle est revendiquée par la triple répartition du terme "texte".

1° *Le texte comme objet de catégorisation*

En tant qu'objet de catégorisation, on note que le texte de fiction se présente souvent (c'est le cas de quelque seize recherches) dans le sens de catégories conventionnelles, les genres. Et qu'à ce titre on n'ouvre guère sur une typologie opérationnelle.

De fait, rien ici ne laisse penser une mise au clair des effets de l'un ou l'autre texte; ni plus une discrimination des opérations qui les caractérisent. Ce pourquoi, il y a tout lieu de penser que la catégorisation par "genres", du fait même qu'elle confond les effets et les mécanismes, se rend complice d'une commodité toute arbitraire. Et que, consécutivement, elle entrave un mode de repérage du texte selon l'affirmation de ses matériaux constitutifs. Ceci, sous les angles pédagogique et didactique, ne promet rien de bien rigoureux.

2° *Le texte comme objet d'illustration*

En ce qui a trait aux recherches identifiant le texte en tant qu'objet d'illustration, il se dégage un penchant prononcé en faveur d'un traitement didactique, à savoir, dans plus de la moitié des cas relevés, le texte de fiction se trouve abordé par le biais de rhétoriques particulières (narratologie, énonciation, etc.). Avec pour conséquence expresse que ledit texte donne accès à une réflexion d'ordre technique.

Cela, faut-il le signaler, est heureux. La didactique, en effet, est un axe qui, ayant partie liée avec l'apprentissage, bénéficie d'un grand investissement disciplinaire. Les matériaux et les procédés entrant dans la construction d'un texte de fiction deviennent plus visibles et ainsi promeuvent un apprentissage plus systématique.

Quant aux autres circonstances d'illustration (pédagogiques, psychopédagogiques), elles sont en perte de vitesse... marquant par là un recul de la mission "affective" du texte littéraire. C'est un recul qui, combiné aux absences simultanées d'orientations sociologique et historique, témoigne de l'émergence de besoins nouveaux en matière d'enseignement de la littérature. Une sorte de virage, en somme.

3° *Le texte comme objet de production*

Que la littérature se prête au jeu de la "reconnaissance" (au sens d'y recueillir les informations qui tant localisées qu'illustrées s'y trouvent), cela non seulement se conçoit mais, tout autant, se perçoit. Quant à savoir si cette même littérature peut se prêter au jeu de la "connaissance" (selon une habileté à construire des informations jusqu'au texte), cela, dans la mesure des actuelles recherches, ne se reçoit.

Pourtant, et c'est l'avis de plusieurs, perce là un besoin cher à tout apprentissage langagier. C'est d'ailleurs à

ce besoin que cette troisième catégorie de l'objet répond. Et, bien qu'elle soit passée sous silence, elle ne doit pas pour autant sacrifier son articulation.

Aussi, tel qu'il est présenté sous la rubrique "objet de production", le second axe de travail (celui où le texte de fiction rencontre des objectifs de construction langagière) paraît, sur le strict plan des apprentissages langagiers, fort prometteur. Puisqu'ici, s'agissant d'opérer des mécanismes impliqués dans la production de texte, on traverse l'idée de la littérature comme objet de consommation et de là on accède à sa détermination en tant qu'objet de production.

Quelque déception encore une fois guette la lectrice, le lecteur soucieux de retrouver dans les recherches sur la littérature un départage à la fois rigoureux et fonctionnel de la notion de "texte". De fait, les quelque trois rubriques inventoriées arrivent difficilement à fixer et à traiter l'objet en jeu. Tout au moins à le fixer et à le traiter de manière à ce qu'il donne sur une compréhension un tant soit peu suivie.

Cela témoigne de difficultés qui, converties sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage, s'accentuent.

3.3 Instrumentation

Troisième catégorie, l'instrumentation renvoie au type de couverture analytique que telle ou telle recherche préconise.. l'angle à compter duquel est perçue et reçue la littérature: son enseignement, son apprentissage.

Ces modèles — qui peuvent aussi être qualifiés de grilles ou de filtres — sont autant de méthodes d'analyse dont l'exercice même (dépendant de leur orientation idéologique, scientifique et pédagogique) engage à la fois des "types de savoir" et des "focalisations" spécifiques.

En optant pour une disposition en parallèle, allons voir comment cela se distribue.

Méthodes d'analyse	Types de savoir	Focalisation
À qualifier comme ensemble de moyens utilisés pour la démonstration d'un ou de plusieurs faits, les "méthodes d'analyse" les plus fréquemment retenues sont:	À situer comme la catégorie de connaissances rattachée au choix d'une méthode d'analyse, les types de savoir se distribuent comme suit:	Renvoyant au centrement sur tel ou tel composant inscrit dans et par un type particulier de savoir, la focalisation se distribue sur:
(13) Sémiotique/ Pragmatique [3-4-5-6-8-11-14-18-22-24-32-33-39]	connaissance de la langue et des mécanismes textuels;	le matériau langagier et/ou textuel;
(8) Sociologique [16-26-27-29-30-43-44-45]	connaissance de la société, des institutions, de la dynamique des groupes sociaux;	le sujet et/ou la structure sociale;
(4) Historique [9-19]	connaissance des événements, de l'évolution des genres littéraires;	le sujet biographique et/ou la structure historielle
(3) Psychopédagogique [17-25-37-40]	connaissance de l'individu et des mécanismes intellectuels et d'apprentissage.	le sujet et/ou la structure individuelle.

Que l'on relève cet aspect contradictoire maintenu par un retour d'instrumentation pour des méthodes telles la sociolo-

gie, l'histoire et la psychologie - alors même qu'elles semblaient écartées de la catégorie de l'objet - ... il n'y a pas lieu de s'en inquiéter. Car, même si en apparence, des liens devraient, d'une catégorie sur l'autre, être établis, en réalité cela ne relève d'aucune nécessité particulière.

On peut d'ailleurs expliquer la répartition des "méthodes d'analyse" et "objet d'illustration" de cette manière:

-la sous-catégorie "objet d'illustration" tient compte de l'utilisation d'un matériau, le texte, dans la circonstance où il alimente l'analyse;

-très distinctement toutefois la catégorie "instrumentation", elle, touche des "méthodes d'analyse" qui tout autant peuvent courtiser un objet, une pratique, un comportement, un fait social, un état affectif, etc.

Aussi, il ne faut pas se surprendre si des méthodes d'analyse d'ordres "sociologique", "historique" et psychologique" se manifestent. Ayant à voir avec la connaissance de la société, des événements et des individus, elles s'écartent de la connaissance de mécanismes plus proprement textuels. Et, ce faisant, ne s'obligent pas à passer par le texte pour étayer leur démonstration.

Quant à un jugement portant sur l'ensemble des méthodes d'analyse, il pourrait se traduire - pour peu que l'on autorise une prudente interprétation - ainsi.

Pendant que les méthodes "historique" et "psychologique" courent à leur effacement, celles "sémiotique/pragmatique" et "sociologique" prennent la vedette. Quelque lassitude chez les unes (l'histoire et la psychologie marquant le pas sur le plan académique) prédispose à certaine euphorie chez les autres (la sémiotique/pragmatique et la sociologie balisant l'enseignement de la littérature).

Sans hâter les conclusions idéologiques, on peut toutefois avancer cette impression que la méthode d'analyse "sémiotique/pragmatique" réalise une percée imprévisible encore il y a une vingtaine d'années. Son capital didactique (n'oublions pas que de toutes les méthodes ici proposées elle est la seule d'inspiration langagière) lui assure une position de choix pour enseigner la littérature. Et qu'à ce titre, sa mise en concurrence avec une méthode d'analyse d'ordre sociologique ne relève pas tant de la lutte que de la juxtaposition compensatoire (la langue/la société). Comme si l'une se trouvait là pour donner la mesure de l'autre.

4. Proposition d'avenues de recherche

Au terme de ce survol qui peut laisser croire à un éparpillement irréversible des recherches en enseignement de la littérature, il nous semble utile de souligner que la diversité des approches s'explique sans doute par la situation privilégiée qu'occupe la littérature dans notre culture, alors qu'on vient à peine de comprendre rationnellement la fonction du texte de fiction dans le processus de scolarisation. Aussi, nous nous en voudrions de conclure sans préciser un certain nombre d'avenues de recherche qui semblent s'imposer. Mais permettez-nous d'abord de rappeler l'importance qu'il est essentiel d'accorder au texte de fiction en classe de langue maternelle. À notre sens, le texte de fiction est le type de texte qui offre la plus grande possibilité d'intégration de l'ensemble des mécanismes langagiers qui sont utilisés dans les autres types de discours.

Ce qui revient à dire que la pratique du texte de fiction constitue un véritable laboratoire de la langue: on y explore et on y exploite les diverses avenues - notamment en termes de signifiant et de signifié - qui conduisent à la signification langagière et qui constituent l'épine dorsale et d'une pensée structurée et d'une transmission d'information efficace.

Un exemple permettra d'illustrer rapidement une affirmation aussi lourde de conséquences. Soit le terme "heure" qui, une fois élevé au rang de figure de la langue française, pourra servir, entre autres, dans "il faut environ deux heures pour aller de Québec à Montréal en automobile", et dans "des tomates ont mûri de bonne heure cette année". Cette double signification du terme s'avère possible parce que "heure" est déjà le fruit d'un processus de textualisation, soit une fiction à jamais différente du réel (la rotation de la terre) et par ailleurs, constitutive de la réalité (une semaine de 35 heures). Une double analogie, mise en oeuvre dialectiquement, a en effet permis de lier la forme de l'expression écrite "heure" à la forme du contenu 1/24 de la durée de la rotation de la terre. Ce processus a fait de "heure" un signe, à la fois différent de "heur" et de "cinq coeurs" et aussi apte à désigner autre chose qu'une durée équivalente à une portion de la rotation de la terre, comme en témoignent les expressions suivantes: avoir son heure de gloire, le problème de l'heure.

Quand un élève a intuitionné cela, il peut commencer à comprendre ce qu'implique l'utilisation d'un terme en contexte et l'adaptation de son discours à un interlocuteur: il a commencé à objectiver que la "lecture" d'un discours résulte toujours de la combinaison active et partagée d'un certain nombre de références socioculturelles. Auparavant, ce serait bien difficile qu'il y parvienne: on ne peut pas adapter un "signal", ni même un "symbole", on peut cependant fournir à un interlocuteur le "signifié" d'une expresion nouvelle, tout comme on peut lui faire part du fait que tel signifiant, en telle circonstance, implique par convention telle ou telle chose..

Au-delà de cet exemple, revenant à la nécessité d'assurer une utilisation efficace du texte de fiction en classe, nous retenons les cinq propositions suivantes, qui nous semblent prioritaires.

1° Étant donné le flottement existant dans la plupart des recherches, que soit menée à terme, de façon prioritaire, une recherche fondamentale destinée à proposer un ensemble de définitions de concepts aptes à rendre compte des principales opérations de textualisation.

2° Que soient entreprises (ensuite) diverses recherches appliquées destinées à intégrer/traduire ces opérations de textualisation, en termes d'objectifs à poursuivre année après année par les élèves en classe de langue maternelle et, en fonction des divers genres littéraires pratiqués dans les classes.

3° En vue de rééquilibrer la place accordée aux pratiques de lecture et d'écriture de textes de fiction, que soient entrepris des travaux visant à développer - et à expérimenter - de façon systématique - et graduée - des stratégies de production de texte de fiction pour tous les élèves, du début du primaire à la fin du secondaire.

4° Étant donné les constantes qui se dégagent lors de l'identification des matériaux constitutifs des textes de fictions, que soient intensifiées les recherches visant à établir des critères textuels d'évaluation des fictions à produire par les élèves.

5° Puisque le texte de fiction permet de façon optimale l'intégration, à partir des mécanismes textuels qu'il met en jeu, des autres types de discours, que soient mises en oeuvre des recherches visant à expérimenter des stratégies pour aborder les divers types de discours suggérés par les programmes à partir de textes de fiction.

Références

1. ARCHAMBAULT, Andrée, PANISSET-ROUSSEL, Élizabeth. *Initiation à l'expression poétique au primaire*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, 1982, 282 p.

2. BERGERON, Réal.
"L'acte de lecture du texte littéraire", *Protée*, vol. 9, no 2, 1981, p. 22-28.

3. BERGERON, Réal, HARVEY, Benoît.
"Pour une pratique de la littérature au primaire et au secondaire", *Liaisons*, vol. 5, no 4, 1981, p. 10-12.

4. BERGERON, Réal.
"Structure du conte et enseignement de la littérature au primaire", *Liaisons*, vol. 6, no 2, 1982, p. 28-33.

5. BERGERON, Réal.
"Éléments pour une étude de la temporalité dans le récit au 2e cycle du primaire: question d'"ordre", *Liaisons*, vol. 6, no 4, 1982, p. 9-13.

6. BERGERON, Réal, HARVEY, Benoît.
"De la production littéraire: théorie/pratique/pédagogie", *Protée*, vol. 10, no 3, 1982, p. 16-37.

7. BOUCHER, Louisette, BOURGUIGNON, Claude, MYOTTE, Bernard.
"La forme de l'épée. Une expérience de lecture au secondaire", *Québec français*, no 29, 1978, p. 46-48.

8. BOUDREAU, Solange.
Le temps dans la lecture d'un récit, Québec, Université Laval, 1980, 78 p.

9. BOURBEAU, Nicole.
Contribution à une étude critique des cours communs de français au niveau collégial 1967-1976, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1977, 126 p.

10. BOURNEUF, Denyse.
Compte-rendu et évaluation d'une expérience d'aménagement et d'animation d'un coin de lecture dans deux classes de troisième année de l'école élémentaire, Québec, Université Laval, 1974, 118 p.

11. BOURQUE, Ghislain.
"Des enjeux théoriques et idéololgiques", *Protée*, vol. 9, no 2, 1981, p. 7-12.

12. CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES.
Les unités méthodologiques d'apprentissage. Une expérimentation franco-québécoise pour l'enseignement du français, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 1980, 81 p.

13. CHAMBERLAND, Pierre.
"La lecture et les manuels d'apprentissage", *Québec français*, no 29, 1978, p. 19-21.

14. DANSEREAU, Stéphanie.
Les structures narratives et les signes iconiques détenteurs de sens chez les enfants âgés de six et huit ans (étude de récits obtenus à partir d'un conte télévisuel pour enfants en lecture semi-analytique), Montréal, Université de Montréal, 1978, 441 p.

15. DUBÉ, Cécile, ROUSSELLE, James.
"Au secondaire, littérature et lecture ou littérature et rupture", *Québec français*, no 32, 1978, p. 16-18.

16. DURAND, Marielle.
L'étude des manifestations du pouvoir de l'autorité de l'adulte sur l'enfant-personnage et des réactions de celui-ci face à ce pouvoir dans la littérature enfantine, Montréal, Université de Montréal, 1974, 446 p.

17. DURAND, Marielle.
L'enfant-personnage et l'autorité dans la littérature enfantine, Montréal, Leméac, 1976, 349 p.

18. GAGNON, Jean-Claude.
L'acte de lecture - Essai d'analyse expérimentale sur la lecture d'une séquence narrative sous forme de bande dessinée, Québec, Université Laval, 1975, 30 p.

19. GAGNON, Jean-Claude.
"L'histoire littéraire au rancart?", *Québec français*, no 24, 1976, p. 44-45.

20. GAGNON, Jean-Claude.
Les approches didactiques pour l'enseignement de la littérature au cours secondaire. Description et illustration, Québec, Université Laval, 1978, 73 p.

21. GAGNON, Jean-Claude.
L'acte de lecture - Essai d'analyse expérimentale sur la lecture d'une séquence narrative sous forme de bande dessinée, Québec, Université Laval, 1980, 448 p.

22. GAGNON, Jean-Claude.
Lire une bande dessinée, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983, 217 p.

23. GAUTHIER, Gilles.
"Art dramatique et français: deux programmes complémentaires", *Québec français*, no 44, 1981, p. 62-66.

24. GEISER, Roland.
L'identification et l'anticipation par les enfants de 5 à 10 ans des fonctions de la structure narrative d'un récit télévisuel, Montréal, Université de Montréal, 1974, 208 p.

25. GERVAIS, Flore, VICTORI, Anne.
Études sur les bandes dessinées que les enfants préfèrent, Montréal, Université de Montréal, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, 1982, 45 p.

26. GUÉRETTE, Charlotte.
Le conte québécois, Québec, Université Laval, Programme de perfectionnement des maîtres de français, 1980, 189 p.

27. GUILBAULT, Nicole.
"Une enquête sociologique. Les étudiants et le cours de français", *Québec français*, no 16, 1974, p. 26-27.

28. HARVEY, Benoît.
"Quelques aspects de l'idéologie scolaire dominante en matière d'enseignement de la littérature", *Protée*, vol. 9, no 2, 1981, p. 17-21.

29. HÉON, Gérard.
Les habitudes de lecture des Québécois de 10-12 ans, Drummondville-Nord, Gérard Héon, 1980, 204 p.

30. HOULD, Raymond.
Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire. Première partie: Description des habitudes de lecture, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1980, 244 p.

31. JOYAL-MALETTE, Hélène.
Analyse de contenu de livres à caractère informatif destinés aux enfants de six ans, Montréal, Université de Montréal, 1981, 232 p.

32. JULIEN-BORDELEAU, Louise.
Étude de la compréhension d'un récit écrit ou filmique chez des enfants de classes régulières et de classes spéciales, Montréal, Université de Montréal, 1978, 308 p.

33. LAVOIE, Anne.
L'enseignement du récit oral au premier cycle du primaire, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, Programme de perfectionnement des maîtres de français, 1982, 347 p.

34. MARTIN, Suzanne.
"La pratique du français. Quelle pratique?, *Québec français* no 44, 1981, p. 79.

35. MERCIER, Jacques.
Analyse taxonomique des objectifs pédagogiques du cours commun de poésie au collégial et des hiérarchies d'apprentissage sous-jacentes, Montréal, Université de Montréal, 1978, 99 p.

36. MOUGENOT, Michel.
"Une introduction au cours de français", *Poétique*, no 30, 1977, p. 183-191.

37. MULLER-HEHN, Anita.
Les collégiens québécois et le français: contribution à l'étude et à la mesure de l'attitude vis-à-vis de la langue maternelle, Montréal, Université de Montréal, 1982, 296 p.

38. MULLER-HEHN, Anita.
"Les cours communs de français au cégep. Une question de didactique et un problème de temps", *Québec français*, no 47, 1982, p. 68-71.

39. NOËL-GAUDREAULT, Monique.
"L'enseignement des variants dans le conte en 5e année: la temporalité", *Liaisons*, vol. 6, no 4, 1982, p. 14-18.

40. PHARAND, Joanne.
Analyse des valeurs de socialisation contenues dans les contes de fées à partir des évocations d'adultes-enseignants, Montréal, Université de Montréal, 1982, 306 p.

41. ROBERGE, Hélène, BERGERON-CHOQUETTE, Louisette.
Le roman apprivoisé. Une expérience de lecture de roman en classe, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1980, 70 p.

42. SAFARTY-MARELLI, Fabienne.
Recherche-action en lecture dans une classe de troisième année, Monréal, Université de Montréal, 1972, 143 p.

43. SALAME, Ramzi F., DÉSILETS-CAYER, Louise.
"La socialisation de l'enfant à travers l'apprentissage de la lecture", *Apprentissage et socialisation*, vol. 3, no 4, 1980, p. 218-229.

44. SOULIÈRES, Alain.
L'enfant-norme. Étude comparative des schèmes normatifs présents dans deux collections de manuels français québécois, à l'usage du deuxième cycle de l'enseignement élémentaire, Montréal, Université de Montréal, 1972, 200 p.

45. STEINMETZ, Élizabeth.
Les messages socioculturels dans les manuels d'apprentissage de la lecture au Québec: Étude comparative, Montréal, Université de Montréal, 1980, 163 p.

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Sherbrooke (Québec)
J1K 2R1

graphiste

ISBN 2-920859-30-7